Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470383
Centre d'intérêt: 751

Roy, Fernand.

Expression écrite au second cycle du primaire / par Fernand Roy, Hélène Dumont, Max Roy avec la collab. et des tableaux de Jocelyne Roberge Brassard. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1983.
iv, 217 p. ; 28 cm.

Code: D-164. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): *Expression écrite *Composition *Français (Langue) *Influence sociale *Milieu culturel *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Narration *Récit

L'objectif de départ de la présente recherche était le suivant: étudier des histoires, des "narrations" écrites par des élèves du second cycle du primaire dans le but d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent quand ils ont à produire de tels textes. A cet objectif premier s'en est ajouté un autre, qui tient à ce que les "récits" à analyser ont été recueillis dans deux écoles desservant deux municipalités dont l'une est, tout compte fait, moins défavorisée aux plans géographique et socioculturel; il s'agit donc d'examiner l'influence de la variable "milieu" sur l'utilisation de l'écrit.

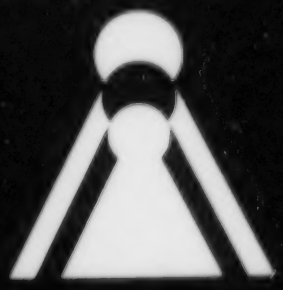
Les textes ont été recueillis dans deux écoles situées, l'une dans la municipalité semi-rurale de Saint-Michel et l'autre dans la municipalité rurale de Saint-Raphaël. Ils proviennent de neuf classes d'élèves du second cycle du primaire. Deux exercices, développés en plusieurs questions, ont été distribués en mars 1981 aux enfants de chacune des classes. La dernière question de chaque exercice demandait à l'enfant de raconter une histoire. Dans le premier exercice, cette histoire devait être construite à partir de la lecture d'une bande dessinée, alors que la dernière question du second exercice devait conduire à la création d'une histoire drôle sur un sujet laissé au choix de l'élève. En tout, 276 textes ont été étudiés à l'aide d'une grille d'analyse.

En ce qui concerne les difficultés: 1. les élèves ne distinguent pas clairement entre ce qu'ils ont à raconter et le fait même de raconter; 2. les élèves ne maîtrisent pas l'utilisation, dans l'écrit, du registre du commentaire et de celui de la narration; 3. l'expression semble conditionner la nature de l'organisation logique du contenu des récits, ce qui fait problème; 4. le contenu des histoires est souvent plutôt superficiel puisque, pour les élèves, le sens n'est pas tellement lié au système langagier même. Pour le sujet imposé, les filles ont obtenu un meilleur rendement que les garçons; on perçoit aussi une différence entre les milieux, qui tient à ce que les élèves n'en sont pas au même niveau d'intériorisation du processus d'interaction verbale.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 03

FIN



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

EDUQ 8470383

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

par

Fernand Roy
Hélène Dumont
Max Roy

(avec la collaboration - et des tableaux -

de

Jocelyne Roberge Brassard)

D-164

INRS-Éducation
2383, Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

Novembre 1983

AVERTISSEMENT

Ce dossier de recherche présente une conclusion "provisoire". Comme en témoigne la troisième partie, la synthèse qui est présentée aura à être revue quand une démarche parallèle à celle qui est exposée ici aura été réalisée à partir d'un corpus de textes recueillis en milieu urbain.

Le lecteur qui serait intéressé par les questions théoriques que posent des textes d'élèves à la sémiotique greimassienne est invité à se référer au document D-156.

TABLE DES MATIÈRES

Le dossier de la recherche "Expression écrite au second cycle du primaire" est constitué de 12 "documents" regroupés en trois parties.

TABLE DES MATIÈRES i

LISTE DES TABLEAUX ii

I PRÉSENTATION DE RECHERCHE

1. Objectifs et problématique générale (par Fernand Roy) 1
2. Cadre théorique et méthodologie d'analyse (par Max Roy) 15
3. Composition du corpus (par Hélène Dumont) 41
4. Méthode de travail (par Hélène Dumont) 49

II ÉTUDE DES DONNÉS

1. Introduction: le classement général des textes (par Fernand Roy) 61
2. La composante narrative (par Fernand Roy) 69
3. La composante discursive: l'énonciation (par Max Roy) 91
4. La composante discursive: l'énoncé (par Hélène Dumont) 121
5. La structure sémantique (par Fernand Roy) 153
6. La variable "milieu" (par Fernand Roy) 167
7. La variable "sexe" (par Max Roy) 191

III SYNTHÈSE (provisoire) (par Fernand Roy) 209

En plus de participer aux diverses étapes de la recherche, Jocelyne Roberge Brassard a assumé la réalisation des 34 tableaux dont la liste apparaît aux pages suivantes.

LISTE DES TABLEAUX

1 -	DISTRIBUTION DU CORPUS SELON LE MILIEU ET SEXE	I, 3,	46
2 -	CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE DES TEXTES	II, Intr.	64
3 -	PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1)	II, 1,	73
4 -	PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1), COMBINAISONS DONT LA FRÉQUENCE EST SUPÉRIEURE À 1	II, 1,	78
5 -	SUJET LIBRE : LES PROGRAMMES NARRATIFS ADDITIONNELS	II, 1,	83
6 -	STRATÉGIE NARRATIVE	II, 1,	86
7 -	SUCCESSION CHRONOLOGIQUE DES ÉVÉNEMENTS	II, 1,	86
8 -	MANIFESTATION DU PROCÈS DE COMMUNICATION	II, 2,	96
9 -	DISCOURS RAPPORTÉ	II, 2,	103
10 -	USAGE DU DISCOURS RAPPORTÉ	II, 2,	103
11 -	TEMPORALITÉ DE L'ÉNONCIATION	II, 2,	109
12 -	CONFUSION DANS L'IDENTITÉ DES PERSONNAGES ...	II, 3,	125
13 -	SUJET IMPOSÉ : IDENTIFICATION DES PERSONNAGES ET CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE	II, 3,	125 128
14 -	SUJET IMPOSÉ : CONFUSION DANS L'IDENTITIÉ DES PERSONNAGES ET CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE ..	II, 3,	128
15 -	LIENS STYLISTIQUES	II, 3,	131

16 - SUJET IMPOSÉ : LIENS STYLISTIQUES ET CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE ..... II, 3, 133

17 - SUJET LIBRE : LIENS STYLISTIQUES ET PHASES DU PN_1 ..... II, 3, 135

18 - SUJET LIBRE : LIENS STYLISTIQUES ET STRATÉGIE NARRATIVE ..... II, 3, 138

19 - LIENS LOGIQUES ENTRE LES PARTIES DU DISCOURS II, 3, 140

20 - SUJET IMPOSÉ : LIENS LOGIQUES ET LIENS STYLISTIQUES ..... II, 3, 141

21 - SUJET LIBRE : LIENS LOGIQUES ET LIENS STYLISTIQUES ..... II, 3, 142

22 - INDICE ..... II, 3, 144

23 - SUJET LIBRE : INDICE ET PHASES DU PN_1 ... II, 3, 146

24 - STRUCTURE SÉMANTIQUE ..... II, 4, 158

25 - COMBINAISONS DU PN_1 ET STRUCTURE SÉMANTIQUE CORRESPONDANTE ..... II, 4, 164

26 - SUJET IMPOSÉ : PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1) / MILIEU ..... II, 5, 172

27 - SUJET LIBRE : PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1) / MILIEU ..... II, 5, 177

28 - SUJET IMPOSÉ : DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/MILIEU ..... II, 5, 186

29 - SUJET LIBRE : DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/MILIEU ..... II, 5, 187

30 - SUJET IMPOSÉ : PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1) / SEXE ..... II, 6, 196

31 - SUJET LIBRE : PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1) / SEXE ..... II, 6, 197

32 - SUJET IMPOSÉ : DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/SEXE ..... II, 6, 204

33 - SUJET LIBRE : DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/SEXE ..... II, 6, 205

34 - SUJET IMPOSÉ : CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE DES TEXTES/SEXE ..... II, 6, 207

Jocelyne Roberge Brassard

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

I - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1- Objectifs et problématique générale

par

Fernand Roy

Février 1983

Objectifs et problématique générale

1. Objectifs de la recherche

Au point de départ de la présente démarche de recherche a été fixé un objectif général:

> étudier des histoires, des "narrations" écrites par des élèves du second cycle du primaire dans le but d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent quand ils ont à produire de tels textes.

À cet objectif premier s'en est ajouté un autre, qui tient à ce que les "récits" à analyser ont été recueillis dans deux écoles desservant deux municipalités dont l'une est, tout compte fait, moins défavorisée aux plans géographique et socioculturel, ce, eu égard à l'utilisation de l'écrit:

> étant donné qu'il est possible que les histoires des élèves soient de qualité différente suivant qu'ils viennent (sic) d'une municipalité ou de l'autre, je me propose d'examiner ensuite la pertinence de cette variable "milieu".

Tels que définis dans un texte rédigé en vue d'une demande de subvention, ces deux objectifs ont guidé le groupe de travail qui

a élaboré la grille pour l'analyse des textes recueillis. Il sera fait état de principes qui ont été pris en compte tant dans la mise en place de la grille que dans son application, dans la section "Cadre théorique et méthodologie". Ce cadre, fondé sur une approche sémiotique des faits de langage qu'il est convenu d'appeler "récits", risquerait cependant de paraître "plaquer" sur les textes à étudier un embryon de science des récits sans liens évidents avec les objectifs poursuivis. Aussi importe-t-il, dès le départ, de fonder la pertinence de la grille d'analyse mise en place pour étudier les difficultés rencontrées par les élèves. Globalement les paragraphes intitulés «problématique générale» voudraient essayer de montrer qu'il faut concevoir que l'acquisition de l'écriture est conditionnée par l'intériorisation du processus d'interaction verbale, qui est en tous points comparable à celui de la production de sens que cerne, notamment, l'analyse sémiotique des textes.

2. Problématique générale

De plus en plus fréquemment est remise en cause l'idée reçue selon laquelle la "langue maternelle" serait tout aussi "naturelle" pour les enfants de tous les milieux: on n'étonne plus personne en soulignant que les gens qui habitent le 16e arrondissement, à Paris,

ne parlent pas la "norme"; comme les autres personnes des autres villes françaises et francophones, ils se servent d'une langue, dite française. On s'arrête cependant moins souvent à la difficulté que constitue pour les enfants de certains milieux l'acquisition de l'écriture; et cela tient probablement à ce que les "lettrés" que sont les enseignants et les éducateurs en général n'ont pas nécessairement à l'esprit que la pratique de l'écriture ne fait pas partie intégrante de la vie quotidienne de tous les francophones. N'en demeure pas moins que des "méthodes nouvelles" aux essais d'enseigner l'écriture du dialecte avant l'écriture de la "norme", les alternatives proposées tendent toutes au fond à faciliter l'acquisition de l'écriture. Et, par ailleurs, sans donner dans le piège de "l'éducation compensatoire", il faut à tout le moins concevoir que l'étape de l'écriture du vernaculaire (par exemple) constitue à n'en pas douter une "didactique" difficilement praticable avec des élèves qui ne connaissent pas le vernaculaire. Aussi faut-il se garantir contre le refus de l'éducation compensatoire qui, en tant que refus, pourrait à la limite être lu comme une façon d'occulter qu'historiquement et socialement l'alphabétisation demeure une pratique qui tire sa nécessité des situations de vie qui donnent sens à la communication à distance: ce n'est pas tout de prétendre, à la suite de Chomsky ou autrement, que la "faculté langagière" est partie intégrante de la nature humaine actuelle; encore faudrait-il arriver à prendre en compte le fait que le besoin de documentation, lié si on en croit

I.J. Gelb[1] à l'invention de l'écriture, n'est pas pratiqué avec la même "frénésie" dans tous les milieux. En retenant, d'une part que la faculté langagière est inhérente à la nature humaine et, d'autre part, que l'écrit, tout en n'étant pas une "habitude" également répandue dans tous les milieux, interfère en retour sur "l'oral" des gens qui le pratiquent, on arrive sans doute à pouvoir définir une marge de manoeuvre assez sûre: on peut poser d'une part, un peu à l'encontre de la thèse de Bruner, qu'il ne faut pas lier "logique rationnelle à "langage" car on sait qu'il est insoutenable de penser que le symbolisme est un préalable à la rationalité (pour la simple raison qu'il est aberrant de penser un symbolisme sans traitement rationnel préalable, comme l'a mis en évidence D. Sperber[2]); mais il demeure d'autre part nécessaire de concevoir avec J. Piaget[3] que toute activité de comparaison de deux termes devient déformante si n'est pas conservée quelque part la fixité de l'étalon qui tient lieu de comparant ou de comparé (ce qui revient à rendre au besoin de documentation et à l'écriture qui permet de combler ce besoin leur place dans tout exercice rationnel.

---

1 I.J. Gelb, Pour une théorie de l'écriture, Paris, Flammarion, 1973, 303 p.

2 D. Sperber, "La pensée symbolique est-elle pré-rationnelle?» dans M. Izard et P. Smith, La fonction symbolique, Paris, Gallimard, 1979, pp. 17-42.

3 J. Piaget, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1974, 192 p.

S'inquiétant d'un autre lieu, dit sociologique, des écarts entre les performances scolaires et particulièrement langagières d'élèves de milieux sociaux différents, B. Bernstein a suggéré une explication connue en termes d'une dyade, "code restreint/code élaboré", largement contestée depuis. Le recul lui a permis, les critiques aidant, de souligner que lorsqu'il écrivait qu'il est possible de distinguer entre des usages liés à la situation d'élocution et des usages moins liés à la situation d'élocution, il ne fallait pas entendre qu'il opposait "particulier" à "universel" mais bien plutôt qu'il situait son propos au seul niveau de la possibilité de trouver dans les mots, de façon explicite, la justification des énoncés:

> les formes du code élaboré donnent accès à des significations universalistes, en ce sens que les principes et les opérations qui régissent les relations avec le monde des objets et avec le monde social sont explicités par le langage[4].

Il serait illusoire de prétendre pour autant que ce faisant Bernstein rejoignait la pensée de Labov, qui après avoir démontré que le vernaculaire des jeunes noirs américains défavorisés est tout aussi complexe que l'anglais standard des jeunes blancs américains favorisés,

---

4 B. Bernstein, Langage et classes sociales, Paris, Minuit, 1975, p. 257.

s'est cru en position de soutenir que les jeunes noirs n'avaient pas à apprendre un autre "code" mais bien plutôt à pratiquer l'explicite. Il est sans doute plus réaliste de penser que les perspectives de Bernstein et celles de Labov sont opposées parce qu'elles reposent qui sur une approche purement sociologique des faits de langue et qui sur une approche purement phonétique de ces mêmes faits. On voit mal en effet comment il serait possible de penser des "codes" différents à partir des matériaux sonores, semblables (puisqu'il faut accepter le fait que la faculté langagière existe au niveau de la race humaine et que le vernaculaire est tout aussi "doublement articulé" que l'anglais standard); et on voit tout aussi mal comment il serait défendable que les différentes prononciations du "r" constatées par Labov relèvent purement, simplement en dernière instance, de questions idéologiques (il serait sans doute plus opératoire de se demander si le "r" final n'est pas plus maintenu dans des milieux plus intellectuels pour la simple raison qu'on écrit "floor" plus souvent).

Aussi le parti pris tenu ici sera-t-il que la question des chances en éducation ne peut être posée dans une perspective sociale sans que soit pris en compte que, dans les sociétés écrites, les "ordres" sont adressés à distance et que la nécessité de rendre les "écrits" lisibles a à voir avec les besoins de la documentation même: il est inutile d'essayer d'expliquer la ponctuation à partir des pauses faites à l'oral, étant donné qu'on sait très bien par ailleurs

la différence entre $25,00 et $2 500. À l'écrit alors que cette différence n'est pas rendue par les mêmes moyens à l'oral. Et ce parti pris, dans une perspective linguistique, consistera, même si l'actuelle sociolinguistique ne va pas dans cette direction, à considérer qu'il est tout à fait impossible de rendre compte de la langue française actuelle sans partir du fait qu'il s'agit d'une langue écrite (ce n'est pas tout de dénoncer d'une quelconque chaire universitaire le fait que les enseignants de français imposent aux élèves une phrase théorique qui n'a rien à voir avec la langue parlée; encore faudrait-il, pour joindre le message à l'écriture, que ces dénonciations soient non pas «écrites» mais bien simplement «transcrites de l'oral").

L'idée que l'objectif premier de l'école est l'acquisition de l'écriture peut être remise en cause. Il ne faudrait pas ignorer pour autant qu'il serait aberrant de partir du principe qu'il n'est pas une différence essentielle entre une langue orale et une langue écrite. Une telle prise de position peut, dans l'état actuel des pratiques de recherche, trouver des appuis tant en Europe (F. François, Linguistique, Paris, P.U.F., 1980 et M.A.K. Halliday, Explorations in the Functions of Language, Londres, Edward Arnold, 1973) qu'aux États-Unis (D. Hymes, dans C.B. Cazden, Functions of the language in the Classroom, New York, T.C.P., 1972). Elle peut de plus être justifiée théoriquement en référant aux avancées de certaines têtes d'affiche en sciences humaines.

Reprenant les thèses de Bernstein, Halliday écrit:

> Il ne s'agit pas d'un manque de mots; il semble que le vocabulaire s'apprenne très aisément quand se présente l'occasion jointe à la motivation. Il ne s'agit pas non plus, d'aucune façon, d'un appauvrissement de la grammaire: il n'existe pas de réelles preuves que l'enfant qui échoue disposerait d'une gamme plus restreinte d'options syntaxiques ou en utiliserait moins (...) La restriction en serait une au niveau de l'éventail des usages du langage. En particulier, l'enfant défavorisé ne parviendrait pas à faire un usage non restreint de ses ressources linguistiques dans l'exercice de deux fonctions cruciales pour le succès scolaire: la fonction personnelle et la fonction heuristique.[5]

Cette affirmation de Halliday a été confirmée dans la recherche d'où a été tiré le corpus de textes à étudier ici. Il a été impossible d'établir qu'il existe une différence statistiquement significative entre les élèves des deux écoles sur le plan du vocabulaire et sur le plan de la syntaxe: on a tout juste pu poser que les élèves de l'école moins défavorisée seraient plus habiles à identifier la signification en fonction du contexte verbal. Par contre, il a semblé possible d'affirmer qu'il était évident que les mêmes élèves moins défavorisés étaient plus habiles quand vient le temps de raconter par écrit[6]. Il faut sans doute une autre fois au risque d'être

---

5 M.A.K. Halliday, Explorations in the Functions of Language, Londres, Edward Arnold, 1973, p. 16.

6 G. Turcotte (et autres) L'école, un problème pour l'enfant?, Québec, INRS-Éducation, R-154, juin 1982, pp. 197-281.

accusé de répétition inutile, de rappeler que l'historien de l'écriture I.J. Gelb a mis clairement en évidence que le besoin de documentation est à l'origine de ce qui a motivé l'invention de l'écriture: un individu (et encore plus un élève) peut ne pas ressentir personnellement - instinctivement ou à cause de son milieu de vie - l'utilité de la documentation, une nécessité quotidienne dans la société d'écriture; et, de plus, un tel individu n'aura pas nécessairement alors l'habitude de la mise en rapport de mots en vue d'en tirer un sens (ce qui a d'évidence à voir avec la fonction heuristique).

Toujours dans le but d'étayer l'idée de la nécessité de dire la spécificité du medium "écriture", on peut évidemment aussi faire appel aux travaux de S. Moscovici qui, dès 1973[7], soulignait la pertinence de distinguer la langue orale de la langue écrite à cause de la variation dans les situations (dans l'espace et dans le temps) des interlocuteurs. L'argumentation qu'il présentait alors respectait l'idée que le processus langagier est toujours aussi complexe mais faisait valoir que, les messages naissant toujours de l'écart par rapport à la norme, il fallait voir que le "code" oral n'offre pas les mêmes possibilités que le "code" écrit, ne serait-ce que parce que ce dernier perd les nuances "sonores" mais gagne les nuances "écrites, marquées typographiquement".

---

7 S. Moscovici (et autres) Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse, 1973, 2e vol.

On revient ainsi à la citation de Bernstein, plus précisément à l'apparent paradoxe qu'elle propose, à savoir que, tout en particularisant le langage, le code élaboré donnerait accès à des significations universalistes... mais c'est pour comprendre alors, au-delà de toute mythification de l'écriture - on est allé, dans les pires des cas, jusqu'à en faire un medium "froid" -, tout simplement qu'apprendre l'écriture c'est au fond (ré)apprendre à signifier ... ce que trop souvent, voulant trop bien faire, on a eu tendance à oublier au profit d'une correction "utile" mais qu'il est impossible d'obtenir par l'abrutissement. On a tenté ici une hypothèse "fondamentale", et qui consisterait à prétendre qu'au fond l'abstraction est strictement, partout et toujours, l'opposé du quotidien.

D'où la nécessité, pressentie ici, d'annoncer qu'il faut d'une certaine façon penser que le passage de l'oral à l'écrit est conditionné par l'intériorisation du processus d'interaction verbale: sans cette intériorisation progressive, qui peut fort bien se pratiquer à l'oral, l'écriture risque de demeurer "abstraite", c'est-à-dire, trop souvent, l'inutile et bête transcription en un système incohérent et opaque des paroles. Cela dit aussi, du même coup, la justification du parti pris de demander à des élèves de raconter par écrit des histoires: en soi, une histoire est la manifestation explicite du processus d'interaction verbale - il ne faut pas exclure ici la possibilité du dialogue "intérieur" qu'on a pris la dangereuse

habitude de désigner par "monologue intérieur". On sait en effet maintenant que les quatre temps de toute histoire - dont il sera question plus loin - équivalent aux quatre moments inhérents au processus de signification même. Et il est de plus en plus évident aussi que le processus de signification passe par l'interaction verbale. Il vaut donc de terminer la présente section d'un exemple illustrant ces deux "évidences": aura alors été parcouru le trajet théorique annoncé et qui visait à étayer un peu la perspective dans laquelle sera envisagée ici la difficulté de l'acquisition de l'écriture; à savoir qu'on vise à identifier les difficultés qui sont inhérentes au seul fait qu'à l'écrit (comme à l'oral) le "sens" naît seulement quand le scripteur a fait un usage opératoire du processus de signification. On peut bien se faire croire que cela fait déjà sens d'assumer que le son "i" s'écrit "i", mais il faut comprendre que, pour un scripteur débutant, ce "sens" tient seulement à l'interaction avec l'enseignant, c'est-à-dire au fait que le signifiant typographique "i" auquel le scripteur (élève) attribue un signifié "sonore" est assumé par ce scripteur (élève) comme lui venant du lecteur (enseignant) dans un contexte de classe d'écriture ... ce qui ne garantit évidemment pas la généralisation ultérieure du processus d'écriture.

Un exemple, donc. Un mot est un mot ("chien", par exemple) en ce qu'il est constitué d'un signifiant auquel un locuteur attribue un signifié qui (phénoménologiquement) lui est imposé par un récepteur. Cela revient à dire ceci: pour parler d'un chien à

quelqu'un, il faut d'une part que je parte d'un individu à qui le mot "chien" dira quelque chose, c.-à-d. de quelqu'un qui comprendra, si je dis "chien" (et non pas seulement si je dis "dog") et qui entendra "chien" au sens d'animal qui jappe (et non pas au sens de "canaille"). Cette même double contrainte - désignée par l'expression "double articulation" en linguistique - fait que toute interaction verbale est l'équivalent du processus de signification, du processus qui consiste à donner du sens à un signifiant. Et cette double contrainte est aussi la même que ce qui est mis en place quand on raconte une "histoire". Il vaut ici de partir d'une histoire tirée de notre "corpus":

> Il était une fois un homme qui rencontre un autre homme. - "Bonjour! lui dit le premier homme. J'ai deux billets à te vendre. Avec ces billets tu peux aller au grand théâtre, au cinéma enfin où tu veux! - "Même pour aller voir les Canadiens? demande l'autre. - Bien sûr! dit le premier homme. - "Et comment les vends-tu tes billets? demande l'autre. "Deux dollars chacun. - Eh bien j'en achète deux. Et savez-vous ce que l'homme lui donna? Il lui donna deux billets d'autobus.

Pour convaincre son compère de lui acheter deux billets, le "premier homme" présente (successivement) au "second" la possibilité d'aller où il voudra puis la capacité de le faire à bon compte (deux dollars). Le lien est assez facile à faire avec la double articulation, la double contrainte inhérente à une production de sens. Ce qui peut sembler une différence entre l'histoire et la mise en place d'un mot (chien, par exemple et pour faire le lien avec ce qui précède)

tient au fait que les deux compères n'entendent pas "aller" de la même façon. Mais c'est là une différence strictement apparente, car il n'est pas du tout assuré que quand j'emploie le mot "chien" - au sens d'animal qui jappe - mon interlocuteur s'attende nécessairement à ce que je réfère au "chien" auquel il réfère lui quand il entend "chien"... il se peut fort bien que mon "chien" de locuteur soit en l'occurrence un "chien de faïence". Le fait que l'histoire du "billet d'autobus" mette en scène deux interlocuteurs facilite ainsi la mise en évidence du lien entre "récit", "production de sens" et "interaction verbale".

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

I - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

2- Cadre théorique et méthodologie d'analyse

par

Max Roy

Mars 1983

Cadre théorique et méthodologie d'analyse

Les textes des élèves constituent les données brutes de cette recherche.[1] On peut les interroger de multiples façons, sous l'aspect psychologique par exemple. L'acte de narration de l'élève ne saurait pourtant expliquer le texte; il est insaisissable par nature. Notre objet trouve sa spécificité dans le caractère immanent du texte composé par l'élève. Il est en effet possible de considérer un tel produit d'écriture comme une structure signifiante indépendamment de ses conditions de production.

Nous retiendrons comme significatifs les caractères fondamentaux de l'objet soumis à l'analyse. Il s'agit de textes visant la relation d'une histoire. Cette finalité donne tout son sens à la production du discours[2] de l'élève. Ce discours peut être qualifié de narratif. Dans la théorie de la littérature, plus exactement depuis les travaux de Gérard Genette[3], le discours narratif correspond à la catégorie du <u>récit</u>. Cette dénomination attire l'attention sur le fait que le récit est une réalité de langage produite et construite sous l'impulsion d'une subjectivité, et qu'il possède, par ailleurs, un contenu événementiel propre à former une histoire.

Cette double composante, discursive et narrative, est nécessairement présente dans tout récit. Le discours et la diégèse[4] restent étroitement liés et on ne saurait imaginer l'un sans l'autre. Il apparaît néanmoins utile de distinguer ces éléments dans une analyse textuelle. Toute analyse comporte en effet la décomposition d'un objet en ses parties. Analyser, c'est d'abord reconnaître les parties distinctes d'un tout. À cet égard, notre investigation adopte une procédure de discrimination et de classification. Chaque élément pris en considération appelle de même l'étude de ses sous-catégories. L'examen minutieux de chacune des rubriques retenues fera apparaître des différences et des ressemblances dans l'ensemble du corpus. Si l'on admet que le sens tient à la différence - comme le prétendait Saussure à propos de la langue -, notre méthodologie se trouve justifiée par les significations inattendues qu'elle permet de découvrir. Sa rentabilité est fonction de ses ressources théoriques et de l'exactitude de son application appuyée sur l'informatique.

L'appareil méthodologique mis au point pour cette recherche repose sur des choix stratégiques. L'exhaustivité de l'approche ne représente pas un objectif réalisable ou même souhaitable. La spécificité du corpus commande une procédure singulière d'analyse. C'est plus exactement sur la sémiotique littéraire que se fonde cette démarche heuristique.

La sémiotique littéraire se présente comme une théorie de la signification à l'oeuvre dans le discours littéraire[5]. Elle étudie le système des signes utilisés dans les textes et leurs combinaisons possibles. La théorie suggère un mode d'application du code littéraire que chaque discours va réaliser à sa façon, en conformité plus ou moins grande avec le modèle prévu. Dans le cas présent, la visée narrative des textes détermine largement l'agencement des signes et impose une structure de base dont on peut mesurer la présence effective dans les discours d'élèves.

I La composante narrative

1. La structure logique

La composante narrative s'analyse dans son aspect structural sur le plan logique et sur le plan diégétique. La structure logique du récit correspond à ses grandes articulations. D'une façon toute rationnelle, la sémiotique conçoit le récit comme le résultat d'une programmation.[6] On postule un effet que le développement d'une histoire est réglé logiquement. L'ensemble formalisé des règles d'élaboration de l'histoire constitue un modèle appelé programme narratif (PN). Dans cette perspective, tout récit est l'accomplissement d'un ou de plusieurs programmes narratifs. Un

programme narratif comporte quatre phases ou étapes. La première de ces phases représente en quelque sorte l'introduction du récit; c'est le point de départ, la situation initiale qui appelle une action, une transformation. Puisque cet état donné pousse à l'action, fait agir, on le désigne comme la phase de manipulation. Le malheur, par exemple, provoque des réactions; il fait entreprendre des activités salvatrices. La deuxième phase du PN consiste dans l'acquisition de la compétence nécessaire à un agent pour réaliser l'opération envisagée. Elle se spécifie en vouloir-faire, devoir-faire, savoir-faire et pouvoir-faire qui sont des qualités rendant possible l'action concrète d'un sujet. Investi d'une compétence suffisante, ce sujet passe à l'action; il tente d'opérer une transformation d'un état de fait. Cette phase centrale du programme représente la performance du sujet opérateur. Elle vise à modifier une situation d'avoir (état de conjonction) en non-avoir (état de disjonction) ou vice versa. La performance fait donc passer un sujet d'un état à un autre, en le mettant en conjonction ou en disjonction avec un objet de valeur. La dernière phase du programme, enfin, atteste de sa réalisation et évalue la conformité de la performance et de son résultat avec la transformation commandée par les circonstances initiales. Cette phase appelée sanction reconnaît que la performance a eu lieu et que le sujet opérateur s'est acquitté de sa tâche, qu'il a respecté un contrat tacite.

La sémiotique narrative prévoit la présence de plusieurs PN dans un même récit et la possibilité de subordination de l'un par rapport à un autre, lequel se voit qualifié de PN d'usage. Ce sont là des nuances dont nous avons tenu compte même si le corpus soumis à l'analyse paraissait peu complexe.

Le PN représente une formule canonique du récit. C'est là sa structure élémentaire. Les discours d'élèves doivent reproduire une semblable structure. Il s'avère cependant que tous les textes ne respectent pas les règles logiques du récit, que des élèves échouent à des degrés divers dans leur tentative de raconter une histoire. En examinant la structure logique de ces textes, on peut circonscrire précisément leurs faiblesses ou leurs forces. L'analyse identifie de la sorte des absences ou des manques à un point ou l'autre du PN, ce qui le rend incomplet.

2. La structure diégétique

Le récit s'évalue selon ses articulations logiques. Il est également possible de considérer la composante narrative d'un texte d'un autre point de vue, soit celui du contenu diégétique. C'est la série des événements qui composent l'histoire et que l'on assimile spontanément à l'anecdote dans un récit. La partie diégétique se dégage d'un texte par abstraction car, dans les faits, elle est transmise par le discours et elle est souvent liée à une description ou

accompagnée d'un commentaire. On peut néanmoins l'isoler et, par commodité, lui prêter une autonomie. La diégèse comprend alors une série d'événements plus ou moins reliés entre eux. Leur agencement repose sur des principes de causalité et de temporalité.

Une accumulation de faits ne suffit pas à former une histoire. Ce sont les rapports entre les événements qui vont leur donner du sens. Les divers éléments d'une histoire demandent à être motivés. Des rapports de causalité semblent en effet indispensables. Ils fondent une stratégie sans laquelle le récit reste une série arbitraire de faits. L'analyse textuelle cherche à distinguer les discours narratifs qui répondent à une stratégie, c'est-à-dire dont les éléments de l'intrigue s'entraînent les uns les autres, et ceux qui se contentent d'offrir une liste d'événements incoordonnés.

La diégèse est également contrainte aux règles de la temporalité. En effet, une histoire ne peut avoir lieu sans qu'il ne s'écoule du temps. Les événements sont soumis à l'ordre chronologique. Dans le discours narratif, cependant, l'ordre de présentation des faits peut différer de leur ordre de succession. L'examen des récits d'élèves détermine dans quelle mesure la succession chronologique des événements est respectée.

L'analyse de la composante narrative évalue le degré de correspondance des discours d'élèves à un modèle théorique. Ce modèle

demeure idéal et il admet des nuances. Mais ses règles n'en sont pas moins générales et une dérogation ne reste pas sans conséquence. La lecture uniforme du corpus permet d'identifier les points critiques des histoires racontées par les élèves.

II La composante discursive

La dimension diégétique d'un texte le définit comme récit. Mais le texte est d'abord un fait de discours. Cette dimension fondamentale est plus difficile à saisir en raison de son amplitude. En effet, tous les aspects du récit: diégèse, commentaire, dialogue, etc. sont pris en charge par le discours. Celui-ci constitue en quelque sorte la texture du récit. Alors que la composante narrative est un objet simple qui s'élabore sur la base de modèles rigoureux, la composante discursive est un objet complexe dont la structure d'ensemble est largement imprévisible. Néanmoins, le discours intègre des principes de cohérence dans ses différentes parties. Les discours d'élèves peuvent ainsi être examinés selon plusieurs postulats théoriques qui fondent des modèles de description.

1. La temporalité de l'énonciation

Le récit implique un acte de narration qui profère le discours. La narration est une réalité logiquement distincte du texte

produit. C'est l'étape antérieure de la production de l'énoncé que l'on appelle plus généralement énonciation. Comme acte de transformation de la langue en discours, l'énonciation reste difficilement observable. Éphémère, elle laisse néanmoins des traces nombreuses dans le discours énoncé. Entre autres aspects portant l'empreinte de l'énonciation, la temporalité s'établit selon des principes de cohérence.

Le discours utilise le code linguistique à des fins variables. Quel que soit son but, son matériau de base lui impose des contraintes. La concordance des temps verbaux s'appuie sur des règles. Le phénomène de temporalité dans un discours reproduit aussi des usages. Le linguiste Harald Weinrich a proposé un classement des formes verbales en fonction de leurs utilisations habituelles dans les textes.[7] Il distingue deux grandes attitudes de locution (ou d'énonciation): l'énonciation commentative et l'énonciation narrative. Les temps verbaux se répartissent suivant les deux univers ainsi conçus. Le passé composé, le présent et le futur appartiennent au monde commenté. Le plus-que-parfait, le passé antérieur, l'imparfait, le passé simple et le conditionnel font partie du monde raconté. Une telle répartition des temps des verbes en français rend compte d'usages reconnus. Le passé simple, par exemple, est nettement plus approprié dans un passage narratif que dans un commentaire. Son emploi est habituel dans des segments tels que "la

marquise sortit à cinq heures". Le commentaire, lui, s'accommode mieux du présent comme dans cet exemple: "on dit que tous les individus sont égaux devant la loi". Il s'agit là de principes généraux. Les deux attitudes de locution ne sont pas exclusives pour autant. On peut rencontrer les deux séries de formes verbales dans un même discours. Cette coprésence sera généralement réglée par une nette distinction entre les parties du discours. La relation d'un événement utilisant les formes du monde raconté peut être suivie d'un dialogue recourant au registre du monde commenté. C'est ce qui se passe dans cet extrait d'une nouvelle de Maupassant cité par Weinrich.

> M. de Courcilo s'était levé; il cria: "C'est là le testament d'une folle!" Alors M. de Bourneval fit un pas et déclara d'une voix forte, d'une voix tranchante: "Moi, Simon de Bourneval, je déclare que cet écrit ne renferme que la stricte vérité. Je suis prêt à le soutenir devant n'importe qui, et à le prouver même par les lettres que j'ai".

Weinrich observe que l'énonciation commentative traduit une implication plus grande du sujet dans son discours. Sa responsabilité y est très manifeste. De plus, les passages commentatifs créent un effet de tension chez le lecteur; ils l'engagent ou le prennent à partie. Au contraire, l'énonciation narrative produit un texte impersonnel et un effet de distanciation ou de détente chez le lecteur. Il suffit de comparer, par exemple, le résultat de la transformation de l'attitude de locution d'un même énoncé. "La guerre faisait rage" dessine la toile de fond d'une histoire alors que "la guerre fait

rage" nous place au coeur d'un drame. De tels effets restent nuancés et d'une intensité variable. Ils révèlent des procédés textuels finalisés.

Pour les besoins de l'analyse, la grille de lecture distingue les parties dialoguées et non dialoguées. Les dialogues créent en effet des différences appréciables dans les textes. Il suffit de songer aux écarts possibles entre les niveaux de langue du narrateur et du personnage.

L'examen des récits d'élèves selon cet aspect de la temporalité doit faire apparaître une congruence plus ou moins grande des formes verbales et des enjeux qu'elles laissent entendre. Il permet également d'établir un rapport entre les passages narrés et les passages dialogués du texte.

2. Le discours rapporté

Un récit correspond d'abord à un discours, lequel se spécifie en outre selon les locuteurs qu'il met en cause. Foncièrement, le narrateur l'assume en entier. Mais il lui arrive de prêter la responsabilité de parole à ses personnages. Ce procédé ne nous trompe pas: c'est toujours le narrateur qui parle. Mais l'on convient de distinguer son propre discours et les prétendus discours prononcés par les personnages de l'histoire et rapportés par le narrateur.

La présence du discours de personnage (ou dialogue) n'est pas obligée dans un récit. Le cas échéant, elle peut être évaluée de façon quantitative et de façon qualitative. La grille de lecture retient l'importance du discours rapporté dans les textes et la maîtrise avec laquelle il est intégré au récit. Cette évaluation est d'autant plus justifiée que le sujet imposé à l'élève comporte un dialogue. On peut s'attendre à ce que le récit de cette histoire comprenne un discours rapporté, ce qui reste tout à fait imprévisible dans le cas du sujet libre.

3. L'indice

La recherche de la cohérence dans un texte conduit parfois à en orienter la compréhension au moyen de signes particulièrement révélateurs appelés indices. Dans un récit, les indices divulguent à l'avance la direction de l'histoire ou suggèrent des tournures possibles. Roland Barthes reconnaissait en eux des "signifiés implicites"[8] que la suite du texte allait rendre plus clairs. Par exemple, le déroulement extraordinaire d'une histoire apparaîtra d'autant plus acceptable que l'un de ses protagonistes aura été qualifié de magicien ou de personnage étrange. L'indice n'est pas indispensable, mais il reflète un souci de cohésion et d'intelligibilité. Sa pertinence dans les récits d'élèves mérite d'être notée.

4. Les liens stylistiques

À l'exemple des indices, une pluralité de signes servent à établir des liens dans le discours. Les relations entre les parties du texte sont habituellement marquées au plan de l'expression. Ces liens stylistiques sont réalisés au moyen de conjonctions, de prépositions ou d'adverbes. Notre lecture des textes d'élèves retient de telles marques formelles. Là encore, leur présence atteste d'une volonté de clarté ou d'un savoir-faire au point de vue stratégique.

5. Les liens logiques

Les relations entre les parties du discours ne sont pas seulement stylistiques. Le discours connaît des règles de logique interne aussi bien au plan du contenu qu'à celui de l'expression. Le passage d'un sujet à un autre dans un même texte demande à être motivé. De même, l'apparition d'une description ou d'un commentaire dans un récit doit sa pertinence à son contenu lié à la diégèse.

6. L'identité des personnages

Dans un même esprit, l'analyse retient l'identification des personnages d'une histoire. Il s'agit simplement de repérer les confusions éventuelles commises à cet égard. Il peut arriver que

l'identité d'un protagoniste soit rendue ambiguë dans un récit. Les erreurs produites à ce niveau ont une valeur symptomatique quant à l'attention et à la sagacité du sujet-auteur.

7. La communication

La linguistique moderne admet que la langue a pour fonction prioritaire de permettre la communication d'un message. Le discours actualise le système de la langue dans un but de transmission d'une information. Cette transmission met en cause un sujet responsable de la communication appelé destinateur et quelqu'un auquel il s'adresse, appelé destinataire. Ces rôles sont élémentaires dans le schéma de la communication.[9] Tout discours présuppose leur présence. Les discours narratifs écrits ne font pas exception à cette règle. Le récit est un message à communiquer.

Bien qu'elle soit toujours réelle, la présence du destinateur et du destinataire demeure la plupart du temps implicite dans un texte. Certains signes la manifestent très clairement, tels les pronoms personnels JE et TU, MOI et TOI et les formes verbales de l'impératif. La lecture uniforme des textes notera la manifestation des destinateurs et/ou des destinataires.

Les marques explicites d'un procès de communication ne sont pas nécessairement homogènes. Elles renvoient tantôt à une communication qui fait du récit son message, tantôt à une communication qui est intégrée au récit. En effet, les échanges verbaux ou dialogues entre les personnages d'une histoire constituent une communication à l'intérieur du récit, que l'on qualifiera d'intradiégétique. Les destinateur et destinataire intradiégétiques participent nécessairement à l'histoire. Par contre, la communication du récit comme tel subsume l'histoire. Elle lui est extérieure; sa réalisation s'effectue à un niveau supérieur appelé extradiégétique. Les destinateur et destinataire extradiégétiques interviennent en dehors de l'histoire. Leurs fonctions tiennent à l'émission et à la réception du récit. Ce sont des rôles qui restent, à ce titre, différents de l'auteur et du lecteur réels. L'analyse des discours d'élèves observe indépendamment les manifestations (i.e. la présence explicite) du destinateur extradiégétique, du destinateur intradiégétique, du destinataire extradiégétique et du destinataire intradiégétique. Ces éléments sont à traiter distinctement puisque leur caractère formel n'est pas régi théoriquement.

8. La structure sémantique

Le discours engendre de la signification à partir du code linguistique. Les procédés de signification se formulent dans une

théorie générale, une sémantique fondamentale. Cependant, la façon singulière dont chaque discours utilise le code linguistique produit des effets de sens plus ou moins inattendus. Il s'agit d'examiner sur la base de quels grands principes se construisent ces effets.

a. Les deux axes de rapports linguistiques

La langue constitue en outre un réservoir de signes. Ces signes se regroupent en classes. Les éléments d'une même classe ont une valeur équivalente; ils peuvent occuper la même place, la même fonction syntaxique dans un énoncé. Les signes Pierre, Jean, Jacques sont tous des sujets virtuels dans une phrase. Cette appartenance d'une liste d'éléments linguistiques à une même catégorie fonde l'axe paradigmatique. Une même classe d'unités est appelée paradigme. Les unités du paradigme entretiennent des corrélations du type <<ou ... ou>>. On peut parler à leur propos de principes d'association et de sélection.[10]

Le discours est une mise en rapport de signes. Il actualise un système en procès. Une phrase consiste en un enchaînement de mots; elle établit des relations entre des signes appartenant à diverses classes. Une construction fréquente en français rassemble un sujet, un verbe et un complément d'objet. La combinaison

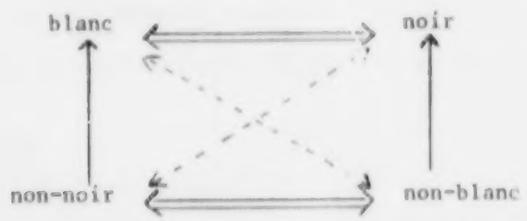
de tels éléments traduit l'axe syntagmatique du langage. Un ensemble hiérarchisé[11] de signes constitue un syntagme. Les unités du syntagme entretiennent des relations du type <<et ... et>>. Saussure considérait de la sorte "toute combinaison dans la chaîne parlée".

Tous les effets de sens d'un discours peuvent être examinés en fonction de ces modes d'existence linguistique.

b. L'isotopie

Le concept d'isotopie désigne, en sémiotique, la présence d'unités de sens récurrentes ou itératives dans un discours. Selon la formule de Greimas, l'isotopie sémantique <<rend possible la lecture uniforme du discours, telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés qui le constituent, et de la résolution de leurs ambiguïtés qui est guidée par la recherche d'une lecture unique>>[12]. Elle identifie un niveau de signification homogène et rend un propos cohérent. L'isotopie se fonde sur une logique du sens. En effet, la structure élémentaire de la signification organise les différences et les ressemblances entre les signes. Ce système de relations logiques se représente par la figure d'un carré.

Le carré sémiotique intègre les relations de contrariété, de contradiction et de présupposition entre les termes. L'isotopie " couleur ", par exemple, peut donner lieu à la figure suivante[13]:



Tout discours développe des parcours de sens fondés sur de telles relations. La présence de l'isotopie sous-entend un carré sémiotique. Notre analyse, toutefois, ne va pas jusqu'à reconstruire la figure pour chaque parcours sémantique. Plus simplement, nous examinerons le contenu des textes narratifs selon quatre types de rapports isotopiques.

8.1 Les déplacements isotopiques

Le discours réalise parfois sans explication un déplacement isotopique, c'est-à-dire un glissement de sens. Ce déplacement implique deux termes appartenant à des paradigmes différents et leur apparition successive dans la chaîne syntagmatique. À titre d'illustration, un récit se présentant comme une histoire d'amour se

transformera en un drame policier. Le passage d'une isotopie à l'autre sera marqué linguistiquement par un changement de paradigmes, un même mot acquérant un sens nouveau comme dans le processus métaphorique. C'est ainsi que le mot <<séduction>>, par exemple, peut avoir successivement le sens de ravissement (charme) et de tromperie (duperie). Notre analyse retient de tels déplacements isotopiques.

8.2 L'analogie construite

Le discours a la possibilité de construire une analogie entre au moins deux isotopies. Il met en étroite correspondance deux paradigmes présentant des affinités. On prêtera à un roi, par exemple, le comportement prévisible du lion dans telle circonstance particulière. Une comparaison se trouve à la base de ce procédé bi-isotopique. L'analyse ne retient que les analogies clairement posées ou construites dans le texte. Elle ne tient pas compte des présupposés du discours.

8.3 Le système d'opposition

Au contraire de l'analogie, la relation paradigmatique est éventuellement fondée sur une opposition. Le discours peut ériger

en système une opposition entre deux termes. C'est ainsi que "blanc" et "noir", faisant partie du même paradigme des couleurs, sont antagoniques. L'opposition devient systématique avec la présence de deux autres antonymes, par exemple "bon" et "méchant". Ce système d'opposition est repérable dans le lexique utilisé.

8.4 Contenu inversé, contenu posé

Dans la plupart des cas, le contenu posé au début d'une histoire décrit une situation, un état qui appelle une transformation. Le récit peut aboutir à une situation finale tout à fait contraire. Il s'agit alors d'une inversion de contenu. Elle réalise, sur l'axe syntagmatique, le passage d'un état à son contraire. L'histoire d'un richard qui devient pauvre représente une inversion de contenu. L'isotopie "richesse" cède la place à l'isotopie "pauvreté". Ces contenus peuvent être déduits du texte ou formellement désignés par des termes contraires dans un même paradigme.

* * *

En résumé, cette recherche sur l'expression écrite à l'école adopte une procédure de découverte élaborée. La méthodologie d'analyse trouve ses fondements dans la sémiotique de la littérature qui propose des modèles hypothétiques de description. Le récit, entendu comme discours narratif, constitue l'objet d'étude. Par son aspect analytique, cette démarche veut être heuristique et non herméneutique. Elle rend cette recherche appliquée et laisse présager, par l'amplitude de ses moyens, des résultats importants et des significations inédites.

Max Roy

NOTES

1. Pour cette étude de l'expression écrite au 2e cycle du niveau primaire, les chercheurs disposaient d'un corpus de textes commandés à des élèves. La demande consistait à faire raconter une histoire par écrit. On a proposé aux élèves une double stimulation consistant en un sujet imposé et en un sujet libre. L'activité de narration pouvait donc prendre la forme de la reproduction ou de l'invention.

2. Nous entendons par discours toute actualisation linguistique par un sujet dans un processus de communication. Par extension, le discours désigne la chaîne linguistique produite verbalement ou par écrit. Dans ce dernier cas, il est synonyme de texte.

3. Gérard Genette, Figures III, Paris, Seuil, 1972, collection "Poétique". Cf. particulièrement p. 65 et suivantes.

4. Nous empruntons à Gérard Genette le terme diégèse pour désigner l'histoire ou le contenu narratif. La diégèse comprend la suite des événements dans un récit.

5. Le discours littéraire peut être défini comme tout discours écrit dont le propos est au moins partiellement imaginaire et qui vise moins à persuader le lecteur d'un parti à prendre ou à le renseigner qu'à le distraire ou lui faire partager des émotions. Il s'oppose aux discours religieux, politique et journalistique, par exemple, bien que tous les discours aient des points communs.

6. Cette partie théorique s'inspire des travaux d'A.J. Greimas repris par le Groupe d'Entrevernes dans: Analyse sémiotique des textes, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1979.

7. Harald Weinrich, Le Temps, Paris, Seuil, 1973, collection "Poétique".

8. Roland Barthes, "Introduction à l'analyse structurale des récits", Communications, 8, Paris, 1966, p. 10.

9. Cf. Roman Jakobson, Essais de linguistique générale I, Paris, Édition de Minuit, 1963, chapitre 4: "Poétique", p. 207 sv.

10. Ferdinand de Saussure prenait en considération les rapports associatifs et donc virtuels entre les mots (Cours de linguistique générale, Lauzanne, Payot, 1916).

5. Le discours littéraire peut être défini comme tout discours écrit dont le propos est au moins partiellement imaginaire et qui vise moins à persuader le lecteur d'un parti à prendre ou à le renseigner qu'à le distraire ou lui faire partager des émotions. Il s'oppose aux discours religieux, politique et journalistique, par exemple, bien que tous les discours aient des points communs.

6. Cette partie théorique s'inspire des travaux d'A.J. Greimas repris par le Groupe d'Entrevernes dans: Analyse sémiotique des textes, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1979.

7. Harald Weinrich, Le Temps, Paris, Seuil, 1973, collection "Poétique".

8. Roland Barthes, "Introduction à l'analyse structurale des récits", Communications, 8, Paris, 1966, p. 10.

9. Cf. Roman Jakobson, Essais de linguistique générale I, Paris, Édition de Minuit, 1963, chapitre 4: "Poétique", p. 207 sv.

10. Ferdinand de Saussure prenait en considération les rapports associatifs et donc virtuels entre les mots (Cours de linguistique générale, Lauzanne, Payot, 1916).

11. Les éléments d'un discours ont des valeurs différentes. Par exemple, la fonction prédicative - généralement exercée par le verbe - est centrale dans la phrase. Elle est hiérarchiquement supérieure à la fonction "sujet".

12. A.J. Greimas et J. Courtés, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette, 1979, p. 197.

13. Relation de contrariété : <——————>
Relation de contradiction : <- - - - - - - - - - - ->
Relation de présupposition: ——————>

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

I - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

3- Composition du corpus

par

Hélène Dumont

Mars 1983

Composition du corpus

Les textes qui constituent notre corpus ont été recueillis dans deux écoles, relevant de la même administration scolaire, situées l'une dans la municipalité semi-rurale de St-Michel, et l'autre dans la municipalité rurale de St-Raphaël.

Nous nous sommes intéressés à des textes d'élèves du second cycle du primaire, c'est-à-dire de 4ème, 5ème, et 6ème années. L'école de St-Michel possédait une classe pour chacun de ces niveaux, et l'école de St-Raphaël en comprenait deux; neuf classes ont donc été mises à contribution.

Deux exercices, développés en plusieurs questions, ont été distribués aux enfants de chacune des classes. La dernière question de chaque exercice demandait à l'enfant de raconter une histoire. Dans le premier exercice, cette histoire, (que nous appellerons "à sujet imposé") devait être construite à partir de la lecture d'une bande dessinée, alors que la dernière question du second exercice devait conduire à la création d'une histoire drôle sur un sujet au

choix de l'enfant. Il s'agit donc d'une histoire "à sujet libre". On retrouvera (pp. 47-48) la reproduction de la bande dessinée ainsi que chacune des deux questions posées aux enfants.

L'exercice I a été réalisé au début du mois de mars 1981, et l'exercice II, près de deux semaines plus tard. Pour une seule classe, les exercices ont été présentés dans l'après-midi, alors que pour toutes les autres ils ont été complétés après la récréation, en matinée. Pour répondre à chacun des deux exercices, une trentaine de minutes étaient accordées aux enfants.

En théorie, nous devions obtenir 374 textes, puisque les exercices étaient proposés à 187 enfants qui devaient produire chacun deux histoires. Cependant, il y avait des élèves absents à l'une ou l'autre des journées où étaient administrés les exercices, ce qui réduisit quelque peu le nombre de textes prévu. Par la suite, pour répondre à la contrainte que nous imposait notre échéancier, et pour faciliter la comparaison entre les textes provenant des deux écoles, nous avons choisi de ne pas considérer tous les textes produits à l'école de St-Raphaël qui comptait plus d'enfants.

Pour ce faire, nous avons procédé à une refonte des deux groupes de chacun des niveaux de l'école de St-Raphaël. Nous avons sélectionné au hasard un nombre d'élèves correspondant à la moitié de celui que comprenait chaque niveau. Nous avons eu soin de retenir

les deux textes produits par chacun de ces enfants. (Cependant, il est arrivé des cas où l'enfant était absent pour l'un ou l'autre des exercices). Nous avons ainsi obtenu de nouveaux "groupes-niveaux" pour lesquels le nombre de textes produits était approximativement égal à celui des classes de l'école de St-Michel.

Finalement, notre corpus a été constitué de 276 textes qui devaient être étudiés à l'aide d'une grille d'analyse. Suit un tableau décrivant la distribution de ces textes selon les sujets, niveaux, écoles et sexes .

TABLEAU I

DISTRIBUTION DU CORPUS SELON LE MILIEU ET LE SEXE

SEXE / MILIEU	Sujet imposé			Sujet libre			TOTAL
	Garçons	filles	total	Garçons	filles	total	
	n	n	n	n	n	n	
St-Michel							
- 4e année	14	9	23	12	10	22	
- 5e année	8	14	22	8	13	21	
- 6e année	12	12	24	12	11	23	
total	34	35	68	32	34	66	
St-Raphaël							
- 4e année	7	15	22	8	15	23	
- 5e année	13	11	24	13	11	24	
- 6e année	15	9	24	15	9	24	
total	35	35	70	36	35	71	
TOTAL	69	70	139	68	69	137	276
Textes non retenus pour l'analyse			3			2	
Textes retenus			136			135	

SUJET IMPOSE

-Exercice I, dernière question-

8. Voici une bande dessinée de "Mutt et Jeff":

Source: Le Soleil, (11-8-80).

↑ JEFF ↑ MUTT

Raconte l'histoire sur l'autre feuille qui t'a été remise. Ecris-la comme si tu la racontais à un(e) ami(e) qui ne verrait pas les images. N'oublie pas: raconte-la bien, pour que ton ami(e) puisse s'en amuser sans voir les images.

(Si tu veux tu peux donner un titre à l'histoire)

(c) INRS-Ed.

SUJET LIBRE

-Exercice II, dernière question-

6. RACONTE MOI UNE HISTOIRE QUE TOI, TU TROUVES DRÔLE.

Fais plusieurs phrases, mais essaie d'employer en tout entre 30 et 60 mots. Si tu veux, tu peux donner un titre à ton histoire.

(c) INRS-Ed.

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

I - PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

4- Méthode de travail

par

Hélène Dumont

Mars 1983

Méthode de travail

Après avoir mis au point la grille d'analyse et le code avec lequel nous devions l'utiliser, nous sommes passés à l'étape du codage des textes des élèves[1].

Dans une première phase, qui devait nous permettre de nous familiariser avec l'utilisation de la grille et du code, les quatre personnes impliquées dans ce projet de recherche ont travaillé en groupe. Nous avons sélectionné un certain nombre de contes pour enfants et d'histoires écrites par les élèves, et nous nous sommes penchés sur ces textes à la lumière de la grille d'analyse. Cet exercice pratique d'utilisation de nos instruments de travail nous a permis d'en préciser certains aspects et de s'assurer d'une certaine cohésion pour le codage des textes constituant notre corpus.

Les histoires que nous devions analyser se retrouvaient à l'intérieur de deux catégories: l'une regroupait les récits produits à partir d'une bande dessinée ("à sujet imposé"), et l'autre comprenait les textes pour lesquels le choix du sujet était laissé aux

---

1 Voir les pages 55 et 56 du présent texte pour la grille d'analyse et les pages 57 et 58 pour la clef de codage.

enfants ("à sujet libre"). Étant donné cette division des textes, il serait important de noter que nous avons pu nous fixer dès le début des critères de codage pour le premier de ces deux groupes de récits, et ce, en regard de la composante narrative, du déplacement isotopique, et du contenu inversé/contenu posé[1]. En effet, il est facilement admissible qu'une demande contraignante, comme celle de relater une histoire représentée par une bande dessinée dans ce cas-ci, permettait de fixer des balises plus précises pour l'évaluation de ces trois données analytiques[2]. L'exercice conduisant à la production d'une histoire dont le sujet était au choix de l'élève, ne nous laissait évidemment pas la même possibilité d'établissement de critères aussi rigides[3].

Nous devons souligner qu'une mise en place de critères pour le classement signalétique des histoires "à sujet imposé" qui n'avait pas été faite au départ, a aussi été effectuée au cours de l'analyse des données.

---

1 Voir la section Cadre théorique et, méthodologie d'analyse pour des précisions sur la composante narrative, les déplacements isotopiques, et le contenu inverse, contenu posé.

2 Voir à la page du présent texte la «clef de codage pour la bande dessinée" pour une description des critères d'évaluation de la composante narrative, du déplacement isotopique et du contenu inversé, contenu posé.

3 Un complément d'explications sur cette question sera ajouté dans la section Études des données, alors que les résultats obtenus seront commentés.

Pour le codage des textes de notre corpus, nous nous sommes répartis le travail en nous regroupant en deux équipes; chacune d'elles devait lire et coder la moitié des textes provenant de chaque classe. Cette façon de procéder a été pensée afin que toutes les personnes participant à cette recherche aient une vision d'ensemble du corpus.

La lecture et le codage des histoires des élèves devaient se faire deux à deux pour permettre une certaine validation de l'évaluation des textes par le biais de la grille d'analyse.

Nous avons d'abord procédé à l'analyse des histoires "à sujet libre", pour terminer par celle des histoires "à sujet imposé".

Des réunions périodiques des deux groupes de travail étaient prévues pour discuter du codage de certains textes présentant des difficultés particulières. De plus, nous devions revoir le travail accompli à chaque semaine et apporter les corrections nécessaires.

À la toute fin de la phase de codage des textes des élèves, une vérification globale des grilles utilisées a été effectuée. Ainsi, la préparation des données en vue du traitement informatique était complétée. Ce traitement informatique a consisté en une étude statistique et une réalisation de certains croisements de données,

rendues possibles grâce au logiciel SPSS[1], programme d'utilisation courante dans la recherche en sciences humaines.

1 Statistical package on the social sciences.

EXPRESSION ÉCRITE AU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

1 (sujet imposé, sujet libre)

2 école 3 niveau 4 groupe 5-6 no de l'élève 7 sexe

8-9 classement signalétique

-DONNÉES ANALYTIQUES-

A) Composante narrative : structure logique

PN_1	PN_1 (usage$_1$)	PN_1 (usage$_2$)	PN_2	PN_2 (usage$_1$)	PN_2 (usage$_2$)	
10	11	12	13	14	15	(M)
16	17	18	19	20	21	(C)
22	23	24	25	26	27	(P)
28	29	30	31	32	33	(S)

contenu diégétique

34 stratégie narrative

35 succession chronologique des événements

B) Composante discursive : temporalité de l'énonciation

36 partie non dialoguée

37 partie dialoguée

stratégie discursive

38 discours rapporté

39 maîtrise du discours rapporté

40 indice

41 liens stylistiques

42 manifestation du destinateur extradiégétique

43 manifestation du destinataire intradiégétique

44 manifestation du destinataire extradiégétique

45 manifestation du destinataire intradiégétique

logique discursive

46 liens entre les parties du discours

47 confusion dans l'identité des personnages

48 déplacements isotopiques

49 analogie construite

50 contenu inversé, contenu posé

51 système d'opposition mis en place

EXPRESSION ÉCRITE AU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

CODE

1) 1 = sujet imposé
   2 = sujet libre

2) 1 = école St-Michel
   2 = école St-Raphaël

3) 4 = 4ème année
   5 = 5ème année
   6 = 6ème année

4) 1 = { 4ème année, 5ème année, 6ème année } St-Michel

   2 = { 4ème année A, 5ème année A, 6ème année A }
   3 = { 4ème année B, 5ème année B, 6ème année B } St-Raphaël

5, 6) Numéro de l'élève : 01, 02, ... 15 ...

7) 1 = garçon
   2 = fille

8, 9)
- 0 = absence de texte
- histoire à "sujet libre":
  - 1 = histoire
  - 2 = calembour
  - 3 = devinette
  - 4 = description
  - 5 = documentaire
- 6 = illisible
- histoire à "sujet imposé":
  - 7 = rendu de façon explicite
  - 8 = rendu de façon implicite
  - 9 = non-rendu
  - 10 = reproduction intégrale du texte
- 11 = autre
- 12 = incompréhensible

10, 16, 22, 28, 14, 20, 26, 32
- 0 = non
- 1 = oui
- 2 = insuffisant

11, 17, 23, 29, 12, 18, 24, 30, 13, 19, 25, 31, 15, 21, 27, 33
- rattaché à la manipulation:
  - 0 = non
  - 1 = oui
  - 2 = insuffisant
- rattaché à la compétence:
  - 3 = non
  - 4 = oui
  - 5 = insuffisant
- rattaché à la performance:
  - 6 = non
  - 7 = oui
  - 8 = insuffisant
- rattaché à la sanction:
  - 9 = non
  - A = oui
  - B = insuffisant

34, 35)
- 0 = non
- 1 = oui
- 2 = partielle

36, 37)
- 0 = absence
- 1 = monde raconté
- 2 = monde commenté
- 3 = les 2, maîtrisés
- 4 = les 2, non maîtrisés

38)
- 0 = absence
- 1 = total
- 2 = partiel

39)
- 0 = usage non maîtrisé
- 1 = usage maîtrisé

40)
- 0 = non
- 1 = oui
- 2 = présence inutile
- 3 = absence regrettable

41)
- 0 = non
- 1 = oui
- 2 = oui, mais inutile
- 3 = non, mais regrettable

42 à 45)
- 0 = non
- 1 = oui

46)
- 0 = non
- 1 = oui
- 2 = insuffisant

47)
- 0 = non
- 1 = oui, dès le point de départ
- 2 = oui, en route

48 à 51)
- 0 = non
- 1 = oui
- 2 = partiel

CLEF DE CODAGE POUR LA BANDE DESSINÉE

|_|_| 10 (Manipulation):

0 = absence

1 = occasion offerte à Mutt de demander de l'aide à Jeff

2 = prise en compte de l'activité de forge

|_|_| 16 (Compétence):

0 = absence

1 = demande d'aide et ambiguïté de la demande

2 = demande d'aide seulement

|_|_| 22 (Performance):

0 = absence

1 = phrase qui dit l'action de frapper (sur la tête)

2 = "tap, tap, tap"

|_|_| 28 (Sanction):

0 = absence

1 = méprise et surprise

2 = méprise ou surprise

|_|_| 48 (Déplacements isotopiques):

0 = absence

1 = déplacement marqué par l'ambiguïté de la demande et l'expression de la méprise ("au lieu de, ...")

2 = déplacement non marqué par l'ambiguïté de la demande et l'expression de la méprise

|_|_| 50 (Contenu inversé/contenu posé):

0 = absence

1 = transformation fidèlement rendue (surprise)

2 = transformation partiellement rendue ou imaginée

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

II - ÉTUDE DES DONNÉES

introduction: le classement général des textes

par

Fernand Roy

Mai 1983

Introduction : le classement général

1. Code de lecture:

Les numéros "1" à "6" (tableau #2) concernent le sujet libre: ils veulent décrire les "histoires" des élèves en fonction du type de texte produit. On a cru nécessaire de distinguer "histoire" de "calembour" et de "devinette" parce qu'un "calembour" (jeu de mots) ne passe pas nécessairement par une mise en scène spatio-temporelle de personnages et parce qu'une "devinette" prend plus souvent qu'autrement la forme d'un "dialogue". On a aussi cru bon de distinguer "description" et "documentaire", dans un premier temps parce qu'on ne s'attend évidemment pas à lire une description d'un chat en lieu et place d'une histoire drôle, et dans un second temps parce que l'aspect "commentaire" d'un documentaire ne se retrouve généralement pas dans une description.

Les numéros "7", "8", "9" et "10" concernent le sujet imposé, en l'occurrence la bande dessinée. La cote "7" a été attribuée aux textes qui rendent le malentendu de façon explicite, c'est-à-dire en ajoutant à

TABLEAU 2

CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE DES TEXTES

CLASSEMENT \ SUJET		imposé		libre	
		n	%	n	%
0	absence de textes	—	—	—	—
1	histoire			108	78,8
2	calembour			5	3,6
3	devinette			4	2,9
4	description			6	4,4
5	documentaire			—	—
6	illisible	—	—	1	0,7
7	malentendu rendu explicitement	29	20,9		
8	malentendu rendu implicitement	27	19,4		
9	malentendu non rendu	68	48,9		
10	reproduction intégrale du texte	12	8,6		
11	autre	2	1,4	12	8,8
12	incompréhensible	1	0,7	1	0,7
TOTAL		139	100,0	137	100,0

l'ambiguïté de la demande de Mutt et à l'expression de ce que Jeff "frappe" sur la tête de Mutt, une marque expresse de malentendu (par exemple: "Jeff frappe sur la tête au lieu de frapper sur la barre de fer"). La cote "8" a été attribuée aux textes qui rendaient l'ambiguïté de la demande de Mutt et le coup de Jeff mais sans marque explicite du malentendu (par exemple: "Alors [ou "mais"] Jeff frappe sur la tête de Mutt"). La cote "9" a été attribuée aux textes carrément incomplets, soit à cause de l'absence de l'ambiguïté dans la demande de Mutt, soit à cause de l'absence de la prise en compte explicite de ce que Jeff frappe sur la tête de Mutt, ou soit encore parce que l'élève n'a vraiment pas réussi à raconter, même partiellement, l'histoire. Quant à la cote "10", elle signifie, en plus d'équivaloir à la cote "9", que l'élève a répondu à la demande en reproduisant intégralement le texte de la bande dessinée: il y a fort à parier que ce parti pris tient à la demande (naïve) faite aux élèves de "bien raconter la bande dessinée", pour que l'histoire puisse être comprise par quelqu'un qui ne verrait pas les images. L'élève a pu comprendre qu'on lui demandait de ne pas tenir compte des images.

Cette dernière façon de faire montre bien, en un sens, la difficulté de la bande dessinée: on peut en effet imaginer que la prise en compte de l'ambiguïté de la demande de Mutt peut poser problème à des élèves qui ont parfois du mal à dépasser l'étape du "simple" décodage.

Par ailleurs, les cotes "6", "11" et "12" ont été utilisées pour prendre en compte soit les copies "illisibles" ou "incompréhensibles", soit les cas où les élèves ont fait autre chose que de raconter une histoire ou de raconter la bande dessinée.

2. Commentaire général

On ne saurait évidemment pas dire que seulement 108 élèves sur 137 ont répondu à la demande qui leur était adressée. Il faut en effet considérer que les termes utilisés ("histoire drôle") ont amené certains élèves à produire soit une "devinette", soit un "calembour". À noter, par ailleurs, que les "descriptions" ne sont pas non plus absolument surprenantes: quand un élève disait qu'il n'avait pas du tout d'histoire à raconter, on l'invitait à écrire autre chose. Il faut cependant convenir de ce qu'aucune des 6 descriptions n'est au fond satisfaisante. Nous avons, enfin, classé "autre" les 12 textes qui se sont avérés inclassables suivant nos catégories, tels des poèmes, comptines, fragments de dialogue, etc.

Que 68 élèves sur 139 aient complètement raté la bande dessinée n'a pas à surprendre outre mesure. Il faut en effet concevoir ici que, pour raconter, l'élève devait avoir "compris" l'ambiguïté de la demande

de Mutt ("Quand je branlerai la tête tu taperas dessus avec le marteau") et que cette compréhension ne pouvait à peu près pas être obtenue seulement par les troisième et quatrième cases "sans paroles". Il fallait en somme que les élèves lisent la troisième "image" en fonction des "mots" de la deuxième case de la bande dessinée. Ce qui revient à dire qu'ils devaient accorder à la demande Mutt une "valeur heuristique" double. Cette demande informe sur le "geste" attendu tout en créant une ambiguïté qui permet de relier la préposition "dessus" d'une part, à la barre dont il a été question dans la première case et d'autre part, à la tête dont il est question dans la deuxième case même. Pour arriver à rendre le contenu de la bande dessinée, il fallait aussi que l'élève intervienne personnellement dans sa narration (ne serait-ce que pour dire que "Jeff frappe sur la tête de Mutt"). À preuve, la reproduction intégrale du texte de la bande dessinée ne permettait pas de savoir si le "tap tap tap" résultait des coups donnés sur la barre. C'est d'ailleurs en ce sens qu'ont été pensées les cotes "7" et "8"; on a voulu attirer l'attention sur les narrations qui insistaient ouvertement sur le malentendu, quitte à se faire reprocher d'avoir ainsi "favorisé" - le cas échéant - les élèves qui avaient tendance à expliquer la méprise (au lieu de se contenter de raconter). À ce niveau les arguments en présence se valent: il est évident qu'une phrase comme "faque là Jeff a tapé sur la tête de Mutt" révèle un sens plus profond des effets de langue que le seul fait d'expliquer l'ambiguïté; mais il faut admettre que cette formule ("faque là") permet au lecteur de comprendre et partant,

oblige à postuler, lors de l'analyse, la prise en compte implicite de l'ambiguïté, ce qui n'est pas le cas quand l'explication est donnée ou quand on lit "Pas sur la tête, voyons".

Il ne faudrait pas, en somme, trop distinguer qualitativement les cotes "7" et "8", même si, de façon générale, on peut dire que les 29 textes classés "7" sont impeccables au plan stylistique, et, même si ce n'est pas nécessairement le cas pour certains des textes classés "8".

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

11 - ÉTUDE DES DONNÉES

1. La composante narrative

par

Fernand Roy

Mars 1983

La composante narrative

Les cases 10, 16, 22 et 28 de la grille d'analyse concernent le programme narratif principal[1] des textes. Les autres cases, de 11 à 33, ont été prévues pour tenir compte des programmes d'usage et des programmes narratifs seconds que l'on rencontrerait éventuellement dans certains textes libres; pour le sujet imposé, ces dernières cases n'ont pas servi: il s'est agi essentiellement, de savoir si les élèves reproduisaient (ou non) les quatre phases de la bande dessinée: une grille de lecture spéciale a été conçue à cette fin, comme cela a été précisé dans la section Méthode de travail de la Présentation de la recherche. Seront aussi considérées ici les deux cases qui fournissent également des renseignements sur la logique narrative dont ont fait preuve les élèves: la case 34, qui concerne la stratégie narrative mise en place au cours de la narration, et la case 35, qui permettait de porter un jugement sur la succession (chronologique) des événements racontés.

---

1 Pour une définition des termes, se reporter à la section 2 de la Présentation générale.

Pour marquer certaines césures utiles, on procédera en considérant d'abord le programme narratif principal, puis les autres programmes narratifs (d'usage et seconds); seront pris en compte ensuite les données recueillies par le biais des cases 34 et 35. On pourra, en fin de course, faire un retour " global " sur la " composante narrative ", ce même si, comme on va le voir, il est constamment nécessaire de ne pas oublier que le " sujet imposé" impliquait au fond que l'élève reproduise un " programme narratif" donné.

1. Le programme narratif principal

Le tableau 3- Programme narratif principal - présente la façon dont les élèves ont traité, pour chacun des textes, les 4 phases de tout programme narratif (manipulation, compétence, performance et sanction) prises séparément - on considérera les programmes narratifs globalement ensuite. Pour chacune des 4 phases, trois cotes étaient possibles: " 0 " si la phase n'était pas présente dans le texte de l'élève, " 1 ", si elle était satisfaisante, " 2 " si elle était jugée insuffisamment élaborée; une absence de cote donnait à entendre qu'il était impossible d'appliquer cette grille de lecture. Les copies de 136 élèves ont pu être prises en compte pour le sujet imposé, et de 135 élèves, pour le sujet libre: dans le premier cas, trois copies, et dans le second cas, deux copies, n'ont pu être considérées, soit parce qu'elles présentaient autre chose (dans le

TABLEAU 3

PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1)

PHASES \ SUJET	imposé		libre	
	n	%	n	%
MANIPULATION				
0 - non	7	5,1	13	9,6
1 - oui	99	72,8	110	81,5
2 - insuffisante	30	22,1	11	8,1
999 - ne s'applique pas	—	—	1*	0,7
TOTAL	136	100,0	135	100,0
COMPÉTENCE				
0 - non	11	8,1	23	17,0
1 - oui	81	59,6	104	77,0
2 - insuffisante	44	32,3	7	5,2
999 - ne s'applique pas	—	—	1*	0,7
TOTAL	136	100,0	135	100,0
PERFORMANCE				
0 - non	25	18,4	20	14,8
1 - oui	62	45,6	110	81,5
2 - insuffisante	49	36,0	4	3,0
999 - ne s'applique pas	—	—	1*	0,7
TOTAL	136	100,0	135	100,0
SANCTION				
0 - non	68	50,0	49	36,3
1 - oui	19	14,0	76	56,3
2 - insuffisante	49	36,0	9	6,7
999 - ne s'applique pas	—	—	1*	0,7
TOTAL	136	100,0	135	100,0

* Au-delà des pourcentages mis en évidence ici, ce texte ne sera pas retenu pour l'étude de la composante narrative des récits soumis à l'analyse.

cas de la bande dessinée) soit parce qu'elles étaient " incompréhensibles" ou " illisibles" (se reporter au tableau 2 - Classement signalétique - pour plus de détails). À une seule occasion " ne s'applique pas" a été nécessaire: il s'est agi d'un texte d'allure poétique mais qui ne faisait pas " sens" en tant que texte même si les " phrases" mises bout à bout demeuraient, à notre avis, à la fois lisibles et compréhensibles.

Si on regarde d'abord les cotes " 0" , on constate que pour les deux textes, de façon générale, elles augmentent de la manipulation (5,1% et 9,6%) à la sanction (50,0% et 36,3%). Cette décroissance est plus forte dans le cas du sujet imposé; cela s'explique sans doute par la difficulté de lire la quatrième image de la bande dessinée, mais sans doute aussi par le fait que cette dernière séquence (comme l'avant-dernière, par ailleurs) n'était pas accompagnée (contrairement aux deux premières) de " paroles" . Il ne faut pas sous-estimer en somme le fait qu'il était possible, au niveau de la " compétence" , à cause du dialogue, de reproduire sans trop s'en rendre compte l'ambiguïté de la demande de Mutt, mais que cette éventualité entraînait une quasi-impossibilité de poursuivre correctement la narration.

Il ne faut pas trop valoriser les cotes " 1" ; mais tenir compte aussi, surtout dans le cas de la bande dessinée, de la cote " 2" : il serait exagéré de déprécier, au niveau de la sanction,

le 14,0% de cotes " 1" pour le sujet imposé: dans ce cas, la grille de " correction" utilisée étant très minutieuse, il en est résulté un assez fort pourcentage de cotes " 2 ", soit 36,0, pourcentage qui additionné au 14,0% donne 50,0% - ce qui n'est pas si éloigné du 63,0% correspondant pour le texte libre (56,3% plus 6,7%).

Ceci étant dit, il importe tout de même de prendre conscience de ce que le 22,1% de cotes " insuffisante" pour la manipulation de la bande dessinée réfère à des textes où n'était pas expressément prise en compte la dialectique verbale s'instaurant entre les deux compères dans la première image, dialectique qui constitue, au-delà de la circonstance " activité de forge" , la circonstance " interaction verbale" , lieu de malentendu à venir. Quand on sait que la même cote "2" a été, au niveau de la compétence, accordée aux textes (32,3%) qui tout en rendant la demande d'aide de Mutt, ne rendaient par l'ambiguïté, et, au niveau de la performance, à ceux (36,0%) qui ont rendu les coups sur la tête de Mutt en reproduisant seulement le " TAP TAP TAP" , on peut penser qu'il est bien possible que cette " cote" intermédiaire ait conduit à un échec à peu près certain au niveau de la sanction: des 62 " 1" à la performance au 19 " 1" à la sanction, il y a une différence de " 43" qui correspond à peu près au groupe de ceux qui ont reçu la cote " 2" au moins une fois dans les phases mitoyennes. Ce qui revient à dire que le déplacement isotopique - de l'activité de forge au malentendu - devait être " annoncé " consciemment avant la dernière minute pour qu'il en

résulte une sanction " correcte" , marquant aussi la surprise de Mutt. D'où en somme la difficulté particulière de la bande dessinée.

Si donc on retient pour les deux sujets d'une part une diminution à peu près constante des occurrences de la manipulation à la sanction et d'autre part des " sanctions" moins bien réussies que les phases antérieures, on peut, en un second mouvement, se demander si on est en mesure d'interpréter de quelque façon le fait qu'entre la manipulation et la performance, au niveau du texte libre, il n'y a pas tellement de différences puisque, somme toute, cette différence tient à l'augmentation de 9,6% à 14,8% de la cote " 0" , augmentation en soi faible, et qui est par ailleurs encore minimisée par ce fait de la diminution parallèle de 8,1% à 3,0% de la cote " 2" . On est peut-être par ce biais amené à se demander si la diminution des cotes d'une phase à l'autre, pour le texte imposé, ne gagnerait pas à être un peu nuancée, 12 élèves s'étant contentés de reproduire les mots des deux premières séquences; et en se donnant comme " éclairage" qu'une telle reproduction intégrale était, par la force des choses, à coter " 1" tant à la manipulation qu'à la compétence, on aboutit aux chiffres suivants: seulement 69 élèves (81 - 12) ont eu " 1" à la compétence, et compte tenu de ce qu'il est, à la cote " 2" , 5 occurrences de plus à la performance qu'à la compétence, il faut sans doute être très attentif à ce qu'au niveau du " sujet libre" , il est moins d'élèves qui ont eu " 0" à la performance qu'à la compétence. Tout en conservant l'idée que la difficulté croît à

mesure qu'augmente la longueur de l'écrit - et le nombre de liens à tisser - il faut comprendre qu'au fond la " compétence" pose plus de difficultés que la performance... cela s'entend assez facilement puisqu'au fond la " compétence" constitue littéralement la mise en oeuvre d'un détour qui permet de reposer de façon différente (et différante) la situation problématique initiale.

Avant de passer à la prise en compte globale de la composante narrative, il vaut de noter que 82 des 99 élèves dont le " sujet imposé" a été coté " 1" à la manipulation ont aussi eu la cote " 1" à la manipulation de leur " sujet libre" . Si on considère que de ces 99 élèves 12 sont du groupe dit de " reproduction intégrale", force est de convenir de ce qu'il y a une grande régularité d'un texte à l'autre.

Puisque ces 4 phases de la logique narrative constitutive de tout récit n'ont finalement de sens qu'en relation au tout que constitue le récit, on a comptabilisé les diverses combinaisons représentées (sur 81 possibles), ce pour chacun des deux textes. Comme la cote " insuffisante" a été largement plus utilisée pour un texte, on a identifié plus de combinaisons différentes pour ce même texte: 40 pour le sujet imposé et 25 pour le sujet libre. Il est intéressant, dès lors, de savoir que parmi les 40 combinaisons 19 n'apparaissent qu'une fois, contre 10 parmi les 25. On a pris le parti ici de ne présenter sur un tableau (Ø4) que les combinaisons qui sont apparues

TABLEAU 4

PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN_1):
COMBINAISONS DONT LA FRÉQUENCE EST SUPÉRIEURE À 1

PN_1	S. imposé		PN_1	S. libre	
	n	%		n	%
1120	16	11,8	1111	60	44,8
1112	14	10,3	1110	17	12,7
1110	11	8,1	1000	8	6,0
1100	8	5,9	1100	6	4,5
1122	8	5,9	1112	6	4,5
1121	7	5,1	0110	4	3,0
1212	7	5,1	1210	4	3,0
2210	7	5,1	0111	3	2,2
1111	5	3,7	1011	3	2,2
1210	5	3,7	2011	3	2,2
1220	4	2,9	1001	2	1,5
2212	4	2,9	1010	2	1,5
1222	3	2,2	2000	2	1,5
2000	3	2,2	2110	2	1,5
2112	3	2,2	2111	2	1,5
1101	2	1,5			
1102	2	1,5			
1200	2	1,5			
2122	2	1,5			
2200	2	1,5			
2222	2	1,5			
TOTAL	117	86,1	TOTAL	124	92,6

au moins deux fois. Les combinaisons exclues sont les suivantes: 0000, 0010, 0020, 0112, 0201, 0220, 0222, 1000, 1012, 1020, 1201, 1221, 2010, 2020, 2100, 2111, 2202, 2211 et 2200 d'une part; et 0011, 0020, 0021, 0100, 0212, 0220, 1101, 0020, 2112, 2212 d'autre part. Si, pour se faire une idée de la valeur relative d'une combinaison, on la considérait nulle qualitativement lorsqu'apparaissent au moins deux notations " 0", on aboutirait à la conclusion suivante: 10 des 19 premières combinaisons énumérées sont négatives contre 5 des 10 dernières... ce qui amène à penser que le tableau donne tout de même une idée assez exacte de l'ensemble du corpus des textes considérés.

Il ne faut pas trop se laisser impressionner par l'écart entre les fréquences de la combinaison idéale, 1 - 1 - 1 - 1: si on pense qu'au fond, pour le sujet imposé, un " 2" à la performance ou à la sanction n'est pas du tout négatif, on en vient à poser que c'est non pas 5 élèves pour le sujet imposé qu'il faut comparer aux 60 pour le sujet libre mais bien plutôt 26 (14 plus 7 plus 5). De plus, si on se donne comme critère de qualité qu'une combinaison qui ne présente pas de mention " 0" et moins de 3 mentions " 2" reste très valable, on obtient, en incluant les laissés pour compte, les chiffres suivants: 47 pour le sujet imposé et 69 pour le sujet libre. Somme toute, cela montre que l'écart entre les deux textes n'est pas si grand; toutes proportions gardées, en dépit de la difficulté toute particulière de la bande dessinée.

Un essai de préciser la nature des difficultés particulières à ces textes jugés intéressants (1 ou 2 occurrences de la cote " 2") conduit aux chiffres suivants:

Sujet imposé		Sujet libre	
sanction (1112) :	14	sanction (1112) :	6
performance et sanction (1122) :	8	manipulation et sanction (2112) :	1
compétence et sanction (1212) :	7	manipulation (2111) :	2
performance (1121) :	7		
manipulation et sanction (2112) :	3		
manipulation et compétence (2211) :	1		
manipulation (2111) :	1		
compétence et performance (1221) :	1		

Dans les deux textes, la sanction est la phase la plus " fragile" (32 et 7), même dans ces cas de réussite... On s'inquiéterait vraiment des 16 occurrences de problèmes partiels au niveau de la performance si ces problèmes se présentaient aussi dans le texte libre; mais comme ce n'est pas le cas, il vaut mieux se contenter de se rappeler qu'il s'agit vraisemblablement d'élèves qui ont fait preuve de " facilité" : ils n'ont pas traduit en langue l'onomatopée " tap, tap, tap" qui accompagnait la séquence des coups de marteau de Jeff sur

la tête de Mutt. Les 9 occurrences qui témoignent de certaines difficultés mineures au niveau de la compétence semblent plus " essentielles" ; même si elles n'ont pas non plus de correspondance au niveau du texte libre, elles concernent tout de même l'expression claire de l'ambiguïté constitutive du malentendu. On retrouve, en somme ici, l'impression générale qui s'était dégagée à la lecture des phases considérées de façon autonome; là, 50,0% et 36,3% des élèves avaient littéralement omis la sanction, et ici, on constate que la difficulté (mineure) rencontrée par ceux qui ont réussi de façon honorable concerne aussi la sanction. Ce fait pourrait être ramené à la " décroissance" globale des cotes à mesure que s'allongeront les textes, mais il est par ailleurs nécessaire de souligner qu'on a aussi des indices de difficulté (tant pour l'ensemble que pour les meilleurs) au niveau de la compétence. Que cette difficulté se révèle un peu dans le texte libre pour l'ensemble et un peu dans le texte dirigé pour ceux qui ont mieux réussi leur narration amène à faire une hypothèse qui serait à vérifier: on pourrait se demander si les difficultés rencontrées dans le sujet imposé au niveau de la compétence - difficultés qui relèvent de ce que s'y effectue l'amorce d'un changement d'isotopie qui est plus radical ici que dans certaines " histoires" où ce changement prend la forme pure et simple de l'acquisition des moyens nécessaires pour effectuer une action largement amorcée dans la manipulation - ne se traduisent pas au fond surtout au niveau de la sanction. Ce qui reviendrait en somme à dire que la " nécessité" de la sanction dans un récit est souvent " occultée" par le fait qu'on fétichise le

" contenu" qui sert la mise en place de la signification, en lieu et place du " sens" . On aurait expliqué alors, du même coup, le fait que plusieurs des élèves qui ont assez bien raconté la bande dessinée ont un peu négligé la performance, préoccupés qu'ils étaient de devoir rendre le déplacement isotopique.

2. Les programmes d'usage, et les programmes narratifs " seconds"

Les performances parfois décevantes des élèves qui ont eu des difficultés ne doivent pas faire oublier celles des élèves qui débordent largement des conditions minimales d'existence d'un récit. Le tableau 5 témoigne de ce que nombre d'élèves en sont déjà à complexifier le schème de base d'une narration. Ce tableau ne concerne que le " sujet libre" : a été abandonnée l'idée de considérer, pour le sujet imposé, les fabulations qui dépassaient le contenu immédiat de la bande dessinée, pour la (bonne?) raison qu'il devenait alors très difficile de noter si ces " fabulations" prenaient ou non la place du programme narratif (devant un texte qui racontait une histoire différente, il devenait impossible à la fois de rendre justice à cette histoire et de la considérer par rapport à la bande dessinée même). Les complexifications retenues - un texte " débordait" les possibilités immédiates de la grille informatique retenue - sont de deux ordres différents: il y a d'une part les textes qui développent une ou plusieurs phases du programme narratif principal en faisant de

TABLEAU 5

SUJET LIBRE: LES PROGRAMMES NARRATIFS ADDITIONNELS

PROGRAMMES / PHASES	PN_1 (usage 1)		PN_1 (usage 2)		PN_1 (usage 3)		PN_2 "PN_2"		PN_2 (usage 1)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
MANIPULATION (M)										
0 - non	2(C) 1(P)	6,1 3,0	3(P)	21,4	1(P)	25,0	—	—	1(C)	100,0
1 - oui	19(M) 6(C) 4(P) 1(S)	57,6 18,2 12,1 3,0	5(C) 6(P)	35,7 42,9	3(P)	75,0	7	100,0	—	—
TOTAL	33	100,0	14	100,0	4	100,0	7	100,0	1	100,0
COMPÉTENCE (C)										
0 - non	—	—	1(P)	7,1	—	—	2	28,6	—	—
1 - oui	19(M) 8(C) 5(P) 1(S)	57,6 24,2 15,2 3,0	5(C) 8(P)	35,7 57,1	4(P)	100,0	5	71,4	1(C)	100,0
TOTAL	33	100,0	14	100,0	4	100,0	7	100,0	1	100,0
PERFORMANCE (P)										
0 - non	1(C)	3,0	—	—	—	—	2	28,6	—	—
1 - oui	19(M) 7(C) 5(P) 1(S)	57,6 21,1 15,2 3,0	5(C) 9(P)	35,7 64,3	4(P)	100,0	5	71,4	1(C)	100,0
TOTAL	33	100,0	14	100,0	4	100,0	7	100,0	1	100,0
SANCTION (S)										
0 - non	6(M) 5(C) 1(P) 1(S)	18,1 15,2 3,0 3,0	1(C) 4(P)	7,1 28,6	1(P)	25,0	4	57,1	—	—
1 - oui	13(M) 3(C) 4(P)	39,4 9,1 12,1	4(C) 5(P)	28,6 35,7	3(P)	75,0	3	42,9	1(C)	100,0
TOTAL	33	100,0	14	100,0	4	100,0	7	100,0	1	100,0

cette ou de ces phases un ou plusieurs programmes d'usage; et il y a d'autre part les textes qui sont littéralement le résultat de deux programmes narratifs " principaux" - on a ici pris le parti de nommer le deuxième " programme narratif second" - auxquels peuvent être greffés des programmes d'usage. Dans l'ensemble, bien évidemment, de telles complexifications sont aussi éventuellement incomplètes: c'est pourquoi il importe de lire le tableau en prenant soin de remarquer que les programmes d'usage (par exemple) sont faits de 4 phases en théorie; mais comme souvent le fait du lien avec un programme principal peut rendre l'absence d'une phase moins regrettable ou même sa présence inutile, la présence (oui) et l'absence (non) sont ici à lire d'abord comme des notations essentiellement descriptives - on n'a pas utilisé ici la cote " insuffisante" .

Si on commence à lire le tableau par les colonnes sous le sigle "PN2" (programme narratif second), on constate que 7 élèves ont présenté des histoires faites de deux programmes narratifs. Les 7 PN2 rencontrés présentent tous une manipulation " correcte" ; 5 d'entre eux comportent une compétence et une performance " correctes" ; et 4 ne représentent pas de sanction. Un élève a lié à la " compétence" de son PN2 un programme d'usage sans manipulation.

Au-delà de ce petit exercice " dirigé" de lecture, on peut aborder plus sereinement les colonnes placées sous le sigle PN1. On y lit qu'au programme narratif principal, 33 élèves ont greffé 1

programme d'usage, 14 élèves 2 et 4 élèves 3. Si on considère que ces 33 élèves constituent 24,4% du corpus " sujet libre" , force est de souligner que c'est là un élément intéressant, même si cela ne signifie pas nécessairement que tous ces élèves ont réussi des programmes narratifs parfaits. Une bonne majorité de ces 33 élèves (57,6%) ont développé le premier programme d'usage en élaborant la manipulation de leur programme narratif; 8 l'ont fait au niveau de la compétence, 5 au niveau de la performance et 1 au niveau de la sanction. Un regard sur les colonnes des deuxième et troisième programmes d'usage confirme la tendance qui se dessinait déjà suite à la prise en compte des deuxièmes programmes narratifs principaux: par ce biais encore on aboutit au peu d'attention mise par les élèves sur la sanction.

3. Stratégie narrative et chronologie des événements

Avant d'aborder les tableaux 6 et 7, il importe sans doute de rappeler que la notion de stratégie narrative s'entend du côté des intentions de " narration" qui sont plus ou moins évidentes dans tout récit, alors que la chronologie des événements réfère plutôt aux conditions dans lesquelles il faut présenter des événements pour qu'il y ait cohérence sur le plan de la temporalité. À noter ici qu'un récit n'est pas nécessairement fidèle à la chronologie des événements racontés.

TABLEAU 6

STRATÉGIE NARRATIVE

STRATÉGIE NARRATIVE / SUJET	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - non	13	9,6	21	15,6
1 - oui	80	58,8	89	65,9
2 - partielle	43	31,6	22	16,3
999 - ne s'applique pas	—	—	3	2,2
TOTAL	136	100,0	135	100,0

TABLEAU 7

SUCCESSION CHRONOLOGIQUE DES ÉVÉNEMENTS

SUCCESSION CHRONOLOGIQUE / SUJET	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - non	—	—	2	1,5
1 - oui	128	94,1	112	83,0
2 - partielle	5	3,7	6	4,4
999 - ne s'applique pas	3	2,2	15	11,1
TOTAL	136	100,0	135	100,0

Le tableau 6 montre ce qui pouvait déjà être pressenti à la lumière des données liées aux phases de la composante narrative: étant donné que, au niveau du sujet imposé, nombre d'élèves ne comprenaient pas ce qu'ils essayaient de raconter, il est un peu normal qu'au delà de certaines marques mettant sur la piste d'une " histoire" , quelque 40% des élèves n'aient pas manifesté clairement de stratégie narrative; étant donné que, au niveau du sujet libre, n'ont pas vraiment réussi toute leur histoire presque 50% des élèves, il est aussi normal de se retrouver ici avec un peu plus de 30% de textes au moins un peu déficients. Ce qui, globalement, contraste un peu avec le tableau 7 qui révèle très peu de difficultés au plan de la succession chronologique des événements. Ce contraste donne sans doute à entendre que les élèves s'en tiennent à une chronologie extra-langagière avant d'assumer une logique narrative: on pourrait ici faire l'hypothèse que cette " logique" n'est généralement pas assumée aussi rapidement du fait qu'elle concerne au fond des faits de langue relevant d'un assez fort degré d'abstraction.

Globablement, la lecture des textes des élèves eu égard à la composante narrative permet de dégager une sorte de règle générale: peu importe le degré de complexification apporté par leur texte au schéma narratif de base, les élèves rencontrent des difficultés surtout au niveau de la sanction; cet état de fait donne à penser que la difficulté rencontrée, à des degrés divers, par les élèves tient à ce qu'ils ont tendance, au second cycle du primaire, à ne pas

distinguer très clairement entre les faits racontés et le fait même de " raconter" . Une telle hypothèse sera bien évidemment reconsidérée à d'autres moments au cours de l'analyse des données. Il en sera question, de façon expresse, quand seront examinées les performances des élèves à la lumière des catégories de l'énonciation, au niveau de la composante discursive. On se contentera donc ici d'ajouter, à titre d'explicitation partielle, que le lien établi entre " sanction" et le fait même de raconter relève de ce que la " sanction" ne concerne pas le contenu même d'un récit mais bien plutôt la confirmation de la pertinence de la compétence en égard à la problématique posée dans la manipulation. Cette règle générale a été tirée des faits et des interprétations suivantes:

- on a constaté que 50% des élèves avaient omis la sanction dans le sujet imposé et que 36% avaient eu la même difficulté " narrative" au niveau du sujet libre; à ce fait " général" se sont ajoutés deux faits " particuliers" : d'une part, même chez les élèves qui ont bien réussi, on a vu se profiter le même type d'écueil; et d'autre part, chez ceux qui ont ajouté au schème de base, il y a une nette tendance à complexifier surtout à la manipulation et à la compétence;

- au delà de cette tendance saisie à trois paliers différents, on a cru voir se dessiner une explication de cette difficulté au niveau de certaines faiblesses constatées dans les phases d'acquisition

d'une compétence; et il s'est avéré par ailleurs absurde de penser que la seule succession chronologique des événements faisait problème: il faudrait plutôt lire les difficultés rencontrées au plan narratif du côté de la stratégie à mettre en place dans la construction d'un récit;

- cela conduit en somme à penser qu'on doit abandonner l'idée selon laquelle des élèves du second cycle du primaire ont des difficultés à raconter parce qu'il est difficile de mettre des événements bout à bout; il faut sans doute plutôt, si on veut comprendre les difficultés des élèves devant un récit à écrire, se mettre dans la position de faire des liens entre le processus de signification et l'intériorisation du processus d'interaction verbale d'abord pratiqué en contexte d'activités qu'accompagne ou que scande le langage.

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

II - ÉTUDE DES DONNÉES

2. La composante discursive: l'énonciation

par

Max Roy

Mai 1983

La composante discursive: l'énonciation

L'énonciation

Le récit représente une construction discursive. Il est le résultat d'une actualisation du système linguistique. En tant que discours énoncé, il possède une dimension subjective décelable: c'est l'acte de production d'un sujet individuel et que l'on appelle énonciation. L'énonciation est le présupposé logique de l'énoncé. Mais elle est une réalité fugace qui se laisse difficilement interroger en soi. On peut néanmoins en trouver les traces dans son produit. Comme tout objet ouvré reflète la personnalité de l'artisan, l'énoncé porte l'empreinte de l'énonciation. C'est à certaines de ses marques - les plus évidentes peut-être - que nous nous sommes intéressés.

Dans la perspective narrative, les traces de l'énonciation attestent l'omniprésence du narrateur. C'est une façon d'insister sur la dimension discursive du récit plutôt que sur sa dimension historique. Dans la perspective de l'apprentissage, les marques

énonciatives pourraient bien traduire une conscience du phénomène langagier, fût-elle incomplète.

Qu'elle soit explicite ou non, l'énonciation indique la singularité d'exécution du discours. Le traitement original d'un sujet - d'une histoire dans le cas qui nous occupe - se réalise sur plusieurs plans. Pour notre analyse, nous nous en sommes tenus à des éléments objectivables. C'est ainsi que nous avons retenu les marques formelles de la communication, que celle-ci porte sur le récit lui-même comme message ou qu'elle soit représentée à l'intérieur de l'histoire sous une forme de dialogue entre des personnages. Cette communication interne a pour support un discours rapporté dont nous avons étudié la présence relative. Enfin, l'aspect temporel de l'expression est examiné en fonction du discours du narrateur et de celui des personnages. En procédant ainsi, nous dégageons des nuances significatives dans les attitudes d'énonciation.

1. Le procès de communication

Nous examinerons ici les résultats obtenus au titre du procès de communication attesté dans les textes d'élèves (voir tableau 8). Cette analyse renvoie aux notions linguistiques et littéraires de destinateur, destinataire, extradiégétique et intradiégétique telles que décrites dans le document " Cadre théorique et méthodologie d'analyse". L'interprétation de ces données doit considérer l'aspect restrictif de notre grille d'analyse. En effet, nous avons choisi de ne retenir que les traces les plus évidentes de manifestation des destinateur et destinataire, car seules ces marques explicites sont discriminantes. En procédant ainsi, nous réduisons nécessairement les rôles à leur attribution nominative. Le coût théorique d'une telle opération est compensé par l'homogénéité des données recueillies.

1.1 Sujet imposé

Notre lecture uniforme des textes faits à partir de la bande dessinée a relevé un cas unique de manifestation d'un destinateur et d'un destinataire extradiégétiques. Le texte d'élève 1- 2- 6- 2- 01 débute ainsi: " je vais te raconter une histoire. C'était un forgeron ...". La communication du récit y est clairement affirmée, mais c'est

TABLEAU 8

MANIFESTATION DU PROCÈS DE LA COMMUNICATION

PROTAGONISTES DE LA COMMUNICATION / PRÉSENCE	S. imposé								S. libre							
	destinateur				destinataire				destinateur				destinataire			
	Extra.*		Intra.*		Extra.		Intra.		Extra.		Intra.		Extra.		Intra.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0 - non	135	99,3	16	11,8	135	99,3	16	11,8	116	8 ,9	78	57,8	130	96,3	71	52,6
1 - oui	1	0,7	120	88,2	1	0,7	120	88,2	19	14,1	57	42,2	5	3,7	64	47,4
TOTAL	136	100,0	136	100,0	136	100,0	136	100,0	135	100,0	135	100,0	135	100,0	135	100,0

* extradiégétique ; intradiégétique.

l'exception. Il appert que le sujet imposé commande ou à tout le moins favorise l'effacement du destinateur extradiégétique. Celui-ci ne fait sentir sa présence que dans des formes discrètes. Peut-être n'a-t-il pas à affirmer formellement son JE d'énonciation parce que le récit qu'il énonce tient plus, au plan diégétique, de la reproduction que de l'invention. On peut considérer, en effet, que le texte de la bande dessinée tient lieu de canevas sinon de structure profonde et que le discours de l'élève n'a pas à construire son énoncé de toutes pièces. Le narrateur reprend les dialogues des personnages tels quels ou en les modifiant quelque peu.

Le destinataire extradiégétique, de même, ne saurait se manifester qu'avec peine dans un sujet imposé. L'unique cas où il est explicite coïncide avec la seule manifestation du destinateur extradiégétique. Le sujet du récit ne suscite pas l'interpellation d'un locutaire. Il met l'accent sur le contenu de l'énoncé. Comme procès de communication, l'énonciation est plutôt mise en retrait. L'attention porte sur l'histoire racontée et pas du tout sur le fait de la raconter à quelqu'un.

Par contre, la présence des destinateurs et destinataires intradiégétiques est importante et massivement attestée dans ces mêmes textes (88,2%). Cela tient à la situation de dialogue entre les personnages de la bande dessinée et que les récits d'élèves reproduisent

avec une fidélité qui va parfois jusqu'à la répétition. Les marques JE et TU sont déjà comprises dans les paroles des personnages. On ne doit donc pas s'étonner qu'elles apparaissent dans les textes des élèves. L'absence de traces d'une communication intradiégétique serait plus surprenante, mais ne se retrouve que dans 11,8% des cas. On a alors transposé les dialogues en style indirect. La substance des discours a pu être conservée au détriment de leur forme particulière. Il s'agit là d'une transformation originale qui dévoile l'énonciation. C'est dire que l'élève prend à son propre compte l'énoncé, qu'il l'intègre à son discours singulier. Cette démarche reste toutefois marginale. Elle indique un traitement personnel possible mais peu pratiqué dans les faits.

1.2 Sujet libre

La situation est quelque peu différente dans le cas du sujet libre où aucune contrainte a priori ne s'applique. Malgré cela, c'est dans une faible proportion de 14,1% que se manifeste un destinateur extradiégétique. Ce dernier a toutes les chances de représenter l'auteur réel qui dit " je te raconte une histoire drôle" (2- 2- 5- 2- 10). L'occasion offerte au narrateur de se révéler par un JE n'est saisie que par un petit nombre d'élèves-auteurs. Pourtant, le discours peut s'exercer avec plus d'originalité, mais l'énonciation ne semble pas devoir être affirmée. Elle n'en est pas moins marquée sans doute

dans des formes plus discrètes que celles retenues par notre lecture.

La présence du destinataire extradiégétique - assimilable dans ce cas à un lecteur virtuel - est encore plus faible (3,7%). On peut supposer que le discours de l'élève n'est pas adressé à un ou des interlocuteurs en particulier ou même qu'il ne se préoccupe guère d'être livré et compris. Pourtant la demande expresse faite à l'élève était de raconter l'histoire à un ami.

En somme, l'énonciateur n'imprègne pas son discours du procès de la communication qui le fonde et le présuppose. On ne peut soutenir cependant que ce phénomène s'explique par une inconscience ou une inhabileté car la manifestation formelle n'est nullement obligatoire dans le discours.

Les destinateurs et destinataires intradiégétiques apparaissent dans une proportion plus grande, soit de 42,2% et de 47,4% respectivement. Il semble plus simple et opportun de marquer la situation de communication entre les personnages d'une histoire, ce qui s'apparente aux résultats obtenus pour le sujet imposé, mais en moindre importance. Incidemment, le procès de communication intradiégétique intervient dans une proportion importante des récits dont le programme narratif est complet. On a vu précédemment que la meilleure combinaison possible des phases du PN obtenait soixante occurrences au total pour le sujet libre (voir le tableau 4). Dans 36 de ces

cas, un destinateur intradiégétique se manifeste. On peut soutenir, à tout le moins, que cette communication en abîme n'empêche pas l'excellence de la composante narrative.

1.3 Commentaire

Les résultats de l'analyse révèlent que le récit n'est pas présenté comme un objet de communication. Ce n'est que dans une faible proportion que les destinateurs et destinataires extradiégétiques apparaissent dans les sujets libres alors qu'ils connaissent une occurrence unique dans le traitement du sujet imposé. Le narrateur fondamental et son narrataire virtuel restent très peu manifestés au total. On peut se demander si le processus de communication est connu ou compris. Cette question suppose que la dimension transitive du discours narratif doive être révélée, déclarée ouvertement, ce qui n'est exigé par aucun usage littéraire. Cette manifestation explicite est tout simplement possible. Sa réalité témoignerait concrètement d'une intégration de l'activité linguistique consistant dans le fait qu'un sujet (JE) construise et adresse un message à un autre sujet (TU). L'absence d'une telle affirmation ne signifie pas une incompréhension du processus mais peut-être une dissimulation ou plus simplement une non-insistance. L'énoncé insiste sur autre chose et particulièrement sur l'échange verbal entre les personnages d'une histoire. La situation de communication fictionnelle est plus spontanément

reconnue que la situation pragmatique. Ce point amène à considérer ce qui fait, de toute évidence, l'intérêt du récit pour les auteurs, c'est-à-dire le contenu narratif et non l'activité qui le prend en charge. La communication à l'intérieur de l'histoire apparaît de ce fait importante. Le dialogue a la valeur d'une unité de récit. L'échange verbal devient un événement que l'on doit raconter. Cela paraît évident pour le sujet imposé. La situation n'étant pas aussi prédominante dans les textes libres des élèves, on ne peut en tirer une conclusion définitive.

2. Le mode du discours rapporté

Le récit peut comprendre, en plus des événements, des paroles de personnages. Les dialogues des acteurs interviennent parfois au même titre que la relation des faits. Ces discours à l'intérieur de l'histoire connaissent plusieurs modes de représentation. Les catégories les plus générales sont les modes direct et indirect. Dans le mode indirect, le narrateur assume les propos des personnages et les intègre à son propre discours tandis que dans le mode direct, il cède littéralement la parole aux protagonistes de l'histoire. Leur discours est alors directement transmis, rapporté par le narrateur, comme une réalité indépendante. On a alors l'impression d'avoir affaire à une instance verbale distincte. Cette forme de discours rapporté a retenu

tout spécialement notre attention. La présence d'une instance de discours autre que la narration est en effet pertinente en regard de la problématique de l'énonciation. Nous étudions ci-dessous la répartition et l'état des discours rapportés que traduisent les tableaux 9 et 10.

2.1 Sujet imposé

L'analyse a permis de noter la présence du discours rapporté dans une majorité de cas et plus spécialement pour le sujet imposé. En effet, 89,7% des récits sur la bande dessinée font intervenir le dialogue, ce qui s'accorde avec le sujet proposé. Il y a même 11,8% des textes totalement constitués de discours rapportés. On peut dire alors que l'action tient strictement à l'échange verbal entre les protagonistes. L'histoire ne connaît d'autre forme que celle du discours des personnages, dans ces cas particuliers.

L'usage qui est fait de ce type de discours a pu être qualifié de maîtrisé dans la plupart des cas (90,9%). Il faut préciser toutefois que nos critères d'analyse tenaient à l'intelligibilité du récit plutôt qu'à la qualité de l'expression.

L'absence du discours rapporté est ici inattendue, compte tenu du fait que la relation entre les personnages de l'histoire imposée est d'abord verbale. Il paraît nécessaire d'en tenir compte

TABLEAU 9

DISCOURS RAPPORTÉ

SUJET / DISCOURS RAPPORTÉ	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - absence	14	10,3	61	45,2
1 - total	16	11,8	6	4,4
2 - partiel	106	77,9	68	50,4
TOTAL	136	100,0	135	100,0

TABLEAU 10

USAGE DU DISCOURS RAPPORTÉ

SUJET / USAGE DU DISCOURS RAPPORTÉ	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - non maîtrisé	11	9,0	4	5,4
1 - maîtrisé	111	90,9	70	94,5
TOTAL	122	100,0	74	100,0

puisque, des 14 textes sans discours rapporté (10,3%), aucun ne rend parfaitement le malentendu impliqué dans la bande dessinée. L'ambiguïté des paroles de Mutt ne peut être correctement reproduite comme l'atteste la phase de la compétence, toujours déficiente dans ces cas. Par ailleurs, aucun des 16 textes réduisant le récit au dialogue entre les personnages ne parvient non plus à rendre parfaitement le malentendu. L'ambiguïté de la demande est à peine évoquée dans la moitié de ces 16 cas, si l'on se fie à l'analyse de la compétence. La faiblesse de ces récits sous forme de dialogues se situe davantage à l'étape de la performance (13 cas sur 16) qui commande une narration ou, à tout le moins, que l'action soit décrite par les protagonistes de l'histoire eux-mêmes. Au mieux, la performance peut être déduite de ces discours rapportés dans à peine trois cas.

Il faut tirer la conclusion qui s'impose. La nature du sujet imposé, c'est-à-dire le jeu sémantique sur lequel repose la blague, oblige l'emploi d'un double mode: celui du discours narratif qui assume la relation des événements et, plus particulièrement, du geste de Jeff, et celui du discours rapporté qui révèle le malentendu. L'usage partiel du discours de personnages apparaît dans une proportion dominante de 77,9%. Il n'est pas dit, cependant, que tous ces cas puissent reproduire l'effet comique de la bande dessinée ou exprimer le malentendu. Parmi tous les récits sur le sujet imposé, l'analyse a retenu à peine 20,9% de cas où le malentendu est rendu de façon

explicite. Si l'on convertit cette proportion en fonction des seuls textes comprenant un discours rapporté partiel, on obtient un pourcentage de 27,4% (29 occurrences sur 106, cette fois), ce qui reste faible. Il faut dire que seulement l'onomatopée " tap, tap, tap, tap" accompagne parfois le discours rapporté et permet de le qualifier de partiel. Bien sûr, cela ne suffit pas à expliquer le caractère peu explicite des textes sur le malentendu. La coprésence du dialogue et du récit d'événements n'est pas une condition suffisante, mais elle est certainement une condition minimale de réussite sur ce plan.

2.2 Sujet libre

Le sujet libre ne comporte évidemment pas une telle contrainte. Pourtant, plus de la moitié des récits d'élèves comprennent un discours rapporté (54,8%). Celui-ci constitue le texte en entier dans seulement six occurrences (4,4%). Il apparaît plutôt en conjonction avec un récit d'événements (50,4%). Ici encore, l'emploi du discours rapporté est maîtrisé dans une grande majorité de cas (94,5%), si l'on oublie l'aspect qualitatif de la langue. La prédilection accordée au discours rapporté par les récits d'inspiration libre renvoie à une conception de l'histoire où la parole des personnages a une place importante. L'échange verbal constitue en soi un événement qui n'est pas négligé. Ce point est d'ailleurs confirmé par la manifestation d'un destinateur et d'un destinataire intradiégétiques dans une proportion importante de textes quoique inférieure au pourcentage de

discours rapporté (cf. tableau 8). La différence mathématique s'explique facilement dans ce cas-ci par l'exigence de nos critères d'analyse. De toute façon, l'activité de parole trouve une pertinence dans la plupart des histoires racontées par les élèves. Mais, encore une fois, c'est la communication à l'intérieur de l'histoire qui est surtout marquée. 60,3% de ces récits possédant un discours rapporté partiel ont, en outre, le meilleur rendement possible au chapitre du programme narratif. Le dialogue ne vient donc pas nuire au déroulement logique du récit. D'autre part, l'absence d'un discours rapporté dans 45,2% des cas ne peut être interprétée comme un signe d'échec ou de difficulté. En l'occurrence, 27,9% d'entre eux développent un programme narratif qui reçoit la meilleure cote d'après nos critères d'analyse. À ce nombre, si l'on ajoute les autres réalisations complètes du PN principal, sans considérer la qualité de chacune des phases, on obtient un pourcentage de 35% (21 cas sur 60). Bien que ce ne soit pas le profil dominant de notre corpus, il s'avère possible de faire un récit tout à fait correct au plan logique sans devoir faire appel à un discours rapporté.

2.3 Commentaire

La présence du discours rapporté est pour ainsi dire obligatoire dans le sujet imposé et facultative dans le sujet libre. S'il est impossible de bien rendre le contenu de la bande dessinée sans recourir à la forme dialoguée, son usage n'est pas pour autant une

garantie de qualité structurelle. Le discours rapporté ne suffit pas, en effet, pour raconter l'histoire imposée. Cela est encore plus évident pour le sujet libre. Il faut préciser que le discours de personnages n'est pas en soi un obstacle à la production narrative, pas plus qu'il n'est un gage de réussite.

Plus fondamentalement, l'emploi de ce mode de discours a une valeur symptomatique. Sa prépondérance laisse croire qu'il est une réalité reconnue importante et pertinente par l'activité de narration. Elle représente un événement au même titre que l'action physique. Parler, communiquer, c'est agir sur soi et sur autrui. Les récits d'élèves le prouvent en intégrant spontanément des paroles dans l'histoire. Il importe peu que ce choix soit conscient ou mûri. Il n'en affirme pas moins le caractère non négligeable de l'échange verbal. En outre, ce phénomène définit les rapports sociaux notamment comme langagiers et, par-delà leur fonction utilitaire, comme symboliques. La parole présuppose une conceptualisation. C'est à cette démarche singulièrement humaine que se réfère toute communication, l'élève se montre sensible à des faits autres que matériels et visuels. Il accorde également son intérêt de narrateur à un acte qui est discours. Pour lui, les paroles sont aussi bien la matière de l'histoire à raconter. Et réciproquement, son histoire en tant que narrateur est intimement liée à son propre discours.

3. La temporalité de l'énonciation

Nous dégageons ci-dessous les traits saillants de l'étude sur la temporalité de l'énonciation (voir le tableau 11). Il s'agit d'une brève description suivie d'une analyse des résultats obtenus, laquelle renvoie aux notions proposées par Harald Weinrich et présentée dans la partie " Cadre théorique et méthodologie d'analyse" . L'examen des données distingue les deux catégories de sujets et tente de saisir leurs éléments comparables.

3.1 Sujet imposé

Cette bande dessinée possède une dimension verbale essentiellement constituée de dialogues. Or, le dialogue s'accommode généralement mieux des formes du monde commenté (dont le présent de l'indicatif est le temps central). Cela explique la prédominance de cette attitude de locution dans le sujet imposé (74,3% des passag.. dialogués). De plus, les formes du monde raconté (dont le passé simple est le temps central), n'apparaissent jamais seules dans la partie dialoguée de ces textes. Les 21 dialogues (15,4%) qui font appel à l'énonciation narrative recourent également à l'énonciation commentative. Il aurait difficilement pu en être autrement compte tenu du contexte de communication interpersonnelle.

TABLEAU 11

TEMPORALITÉ DE L'ÉNONCIATION

PARTIE DU TEXTE / TEMPORALITÉ DE L'ÉNONCIATION	S. imposé				S. libre			
	non dialoguée		dialoguée		non dialoguée		dialoguée	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0 - absence	16	11,8	14	10,3	5	3,7	61	45,2
1 - Monde raconté	25	18,4	—	—	31	23,0	1	0,7
2 - Monde commenté	21	15,4	101	74,3	16	11,8	56	41,5
3 - les 2, maîtrisés	13	9,6	9	6,6	32	23,7	—	—
4 - les 2, non maîtrisés	34	25,0	12	8,8	50	37,0	15	11,1
999 - ne s'applique pas	27*	19,9	—	—	1	0,7	2	1,5
TOTAL	136	100,0	136	100,0	135	100,0	135	100,0

* " tap, tap, tap" (bruit du marteau).

Dans la partie non dialoguée de ces textes, les formes verbales relèvent, dans 18,4% des cas, du seul monde raconté et dans 15,4% du seul monde commenté. La primauté de l'énonciation narrative reste fragile et peu significative. Par ailleurs, la coexistence des deux attitudes de locution représente 34,6% du corpus. On peut en déduire au total que l'énonciation commentative s'applique à 50% des textes dans leur seule partie non dialoguée. Cet usage des formes du monde commenté n'est pas exceptionnel. Il reflète néanmoins une implication plus évidente de la narration dans la moitié des cas. Le narrateur raconte les événements comme s'ils étaient immédiats ou même comme s'ils se déroulaient sous ses yeux. L'emploi du présent de l'indicatif produit cet effet reconnu. L'attitude de lecture en serait une de tension, dans ces cas, aux dires du linguiste Harald Weinrich. Une telle interprétation est difficile à soutenir ici. On constate plus facilement que l'emploi des deux attitudes de locution dans la partie non dialoguée est non maîtrisé dans 25% contre 9,6% de tous les textes. Le passage d'une forme verbale à une autre ne se fait pas toujours avec aisance et n'est pas nécessairement volontaire. L'effet produit est parfois accidentel.

3.2 Sujet libre

Ces quelques résultats d'analyse ont des correspondances dans les textes libres. Il faut dire d'abord que 45,2% d'entre eux ne

comportent pas de partie dialoguée, ce qui est assez éloigné de la proportion des textes sur la bande dessinée ayant cette particularité (10,3%). 77,8% des dialogues* empruntent les formes du monde commenté, soit une grande majorité de cas. Ce résultat prévisible s'accorde avec la prépondérance déjà notée de cette attitude de locution dans les dialogues des sujets imposés.

Dans la partie non dialoguée, une proportion de 23% des textes recourent aux formes du monde raconté contre 11,8% qui utilisent celles du monde commenté. Plus de 60% des textes font appel aux deux groupes de formes et la plupart d'entre eux (37% contre 23,7% de l'ensemble) posent des difficultés. L'usage non maîtrisé des deux attitudes de locution est plus important encore dans le sujet libre.

3.3 Commentaire

On retiendra au total que l'énonciation commentative domine généralement dans les dialogues, conformément aux usages habituels. Cette attitude est certainement plus naturelle. Elle traduit une constante de l'expression orale qui admet difficilement le passé simple - la forme type du monde raconté. De plus, l'énonciation narrative est rarement unique dans les passages non dialogués. Sans être tout à

---

* Ce pourcentage représente 56 cas sur les 72 textes comprenant un dialogue. Il correspond à 41,5% de tous les sujets libres examinés.

fait exceptionnel, cet état de choses était moins prévisible. La coprésence des mondes racontés et commentés dans les passages foncièrement narratifs manifeste peut-être un caractère vivant prêté à l'action. Les événements, alors, ne feraient pas partie d'un univers lointain. L'énonciation marquerait sa proximité à l'égard de l'histoire en la rendant dynamique, notamment par l'emploi du présent verbal. Toutefois, cette interprétation reste hasardeuse car une seule erreur de forme peut faire passer d'une attitude de locution à une autre. On conviendra aussi qu'il est difficile d'évaluer selon des critères absolus une performance verbale sur un aspect dont l'apprentissage reste incomplet. Par contre, on peut déceler dans les textes des élèves des correspondances évidentes avec les habitudes orales. La désuétude du passé simple pourrait également expliquer en partie sa faiblesse. Ce qui est plus sûr, c'est que la coprésence des formes du monde commenté et du monde raconté n'est pas maîtrisé dans la plupart des cas et que ce phénomène est relié à des questions d'apprentissage plutôt qu'à un sentiment linguistique insuffisant pour assurer le respect des règles d'un code.

4. Conclusion

Nous avons considéré l'énonciation foncièrement comme un fait de communication. À ce titre, c'est une activité de transmission d'un message linguistique qui présuppose la présence d'un destinateur responsable de l'émission du discours, et d'un destinataire, à sa réception. Cet ordre de relations va de soi et le corpus des récits d'élèves n'y échappe pas. Toutefois, cette réalité demeure dans la plupart des cas implicite. Notre analyse a révélé une faible manifestation du cadre de communication principal entre un narrateur et un narrataire. Les élèves-auteurs ne présentent pas leurs textes comme des objets d'échange. Ils ne les intègrent pas expressément dans un cadre de communication linguistique. C'est pourtant le fait de tout discours oral ou écrit bien que sa manifestation formelle soit facultative.

Par contre, des textes d'élèves racontent fréquemment un échange verbal entre des personnages. Ils décrivent alors une communication fictive à l'intérieur de l'histoire. La manifestation des destinateurs et destinataires intradiégétiques s'avère prééminente pour le sujet imposé et au moins importante pour le sujet libre. Le statut du discours-message, objet d'un processus de transmission, est affirmé dans la représentation d'une relation intersubjective - c'est la dimension construite, la situation "fictive" de la diégèse - plutôt que dans l'établissement au premier chef d'une telle relation -

c'est le caractère présupposé, la situation "réelle" du récit. En d'autres mots, le procès de communication est très évoqué dans le contexte de l'histoire alors qu'il l'est très peu dans celui du récit.

Ce phénomène n'a rien de gratuit même s'il est un effet plus ou moins involontaire et même s'il s'explique en partie par une connaissance imparfaite du code et des actualisations littéraires éventuelles. Il insiste en effet sur une dimension particulière du récit: l'histoire, et non pas sur le discours qui la met au jour. Le récit semble donc avoir pour but principal de relater une histoire, c'est-à-dire une série d'événements, ce qui n'a évidemment rien d'exceptionnel. Mais sa réalité discursive - sa prise en charge par un sujet parlant - se trouve plutôt occultée dans ce cas-ci. Sa transparence l'emporte sur son énonciation. En fait, l'importance du récit tient à ce qui arrive aux personnages. Les élèves ne feraient qu'adopter à cet égard un sentiment commun de suspense et d'intérêt dramatique. On peut penser qu'ils se fixent ce même effet à communiquer lorsqu'ils occupent une position de narrateur. Avec plus ou moins d'habileté, les élèves cherchent sans doute à recréer la curiosité qui les anime en tant que lecteurs. Cette reproduction d'un procédé d'adhésion littéraire laisse entendre un apprentissage spontané de certains usages. Ainsi, l'utilisation du discours, dans les textes soumis à l'analyse, paraît être moins l'occasion de s'affirmer comme sujet

parlant - ou " sujet pensant" , selon l'acception de Descartes - que celle de formuler un message. C'est moins l'énonciation que l'énoncé qui importe. Tout se passe comme si l'expérience de la narration consacrait la valeur référentielle et plus précisément symbolique* du langage. Les fonctions expressive et conative décrites par Jakobson seraient alors moins en évidence. En effet, celui qui raconte (JE) une histoire à quelqu'un (TU) se manifeste peu dans les textes analysés. En revanche, le personnage dont on relate l'histoire emploie souvent un JE et s'adresse à un TU. La plupart du temps, donc, le JE n'apparaît explicitement que par l'intermédiaire d'un IL. Ici, l'expressivité - qui a pour mode privilégié l'appareil verbal - le céderait en importance à l'objet prétexte. Le message-contenu deviendrait prioritaire par rapport au médium-expression. Tout récit, d'ailleurs, serait peut-être un lieu de dépassement de l'expressivité en ce sens qu'au-delà de la " révélation d'une conscience" par le discours, il permettrait en quelque sorte l'identification de l'être au monde par une projection de JE dans IL. Pour retenir une pareille interprétation, il faudrait postuler une liberté de choix entre le discours (relation JE-TU) et l'histoire (relation (JE-IL), d'une part et une détermination des enjeux de communication par les genres, d'autre

---

* Les mots sont des symboles de la réalité; ce sont des signes arbitraires devenus interprètes, servant à nommer l'univers (les choses, les êtres, les concepts...) mais aussi à en créer une vision singulière.

part. En fait, au départ, le choix était restreint pour les élèves-auteurs à qui on avait demandé de raconter une histoire. Leur performance était déjà orientée en fonction d'un type de texte particulier: le récit, et le contenu du récit était lui-même ou imposé ou prédéfini comme " drôle" . Par ailleurs, les différences de fonctions liées aux genres sont difficiles à ériger en principes. On convient bien sûr que la réplique dramatique est faite pour être entendue comme l'on admet aisément les libertés prises à l'endroit du système linguistique dans une invention poétique. Rien ne nous assure cependant qu'il en est toujours ainsi. On peut tout au plus affirmer que la communication du récit n'a pas été mise en évidence dans le corpus analysé. On demandait pourtant aux élèves de raconter une histoire " à un ami" ou au professeur - par la formule: " raconte-moi" . Le processus de communication n'est toutefois pas ignoré par les auteurs et il se trouve un grand nombre de relations intersubjectives intégrées à l'histoire pour attester d'une conscience bien réelle du phénomène.

Résultat d'une convention entre le réel et l'imaginaire, les discours de personnages acquièrent le statut d'événements et apparaissent fréquemment dans les récits. C'est une situation reconnue importante. Il s'agit parfois d'événements essentiels pour le développement de l'intrigue, comme dans la bande dessinée proposée aux élèves. Le discours rapporté ne saurait suffire à la compréhension de l'histoire, mais il est nécessaire dans ce cas-ci. Sa présence

n'assure pas non plus la réussite du récit. C'est sur un autre plan que cet élément devient significatif. En effet, l'emploi du dialogue ou du monologue sous forme de discours rapporté présuppose une reconnaissance de la portée sociale du langage humain. C'est pour se dire et dire quelque chose aux autres que l'on pratique l'activité verbale. Cette activité est sociale en ses caractères collectif et réciproque. En racontant une communication linguistique entre les personnages d'une histoire (répétée ou inventée), le narrateur fondamental reproduit une situation sociale digne d'attention. Il fait preuve de fidélité au réel. La situation est vraisemblable et semble exprimée intégralement. L'auteur représente ainsi la fonction utilitaire de la langue. Cette conception du langage en appelle certainement aussi à la propre activité de discours du narrateur, mais elle ne laisse pas de traces textuelles évidentes. On ne peut prétendre que l'élève y soit très sensible ou qu'il en soit parfaitement conscient. On peut postuler en revanche l'acquisition du processus symbolique sous-entendu dans le code linguistique. Cette intégration se traduit à un premier niveau, fondamental, par la narration elle-même car la parole suppose une faculté d'abstraction, fût-elle élémentaire. À un second niveau, la symbolisation est manifestée par opposition aux autres segments du texte, dans le discours des personnages. Au total, il s'établit une équivalence entre le pragmatique et le symbolique. Parler, c'est agir; et c'est pourquoi on peut faire d'une parole un événement dans un récit.

Les formes temporelles utilisées dans ces récits d'élèves sont, pour leur part, difficiles à interpréter. Nos analyses font apparaître une coprésence des deux attitudes de locution qui n'est pas souvent maîtrisée. L'attitude de locution dite commentative est naturellement appropriée aux passages dialogués. Mais elle occupe également une place importante dans les autres parties du récit où les formes du monde raconté seraient mieux justifiées. Le monde commenté s'impose donc dans ces récits. Il a la teneur d'un déictique. Il dénote l'implication du sujet de l'énonciation. On peut penser qu'il s'agit d'une façon de rendre l'action immédiate, vivante, dramatique même. L'emploi plus ou moins rationnel et heureux des formes temporelles ne permet pas de donner une valeur significative à ce phénomène. Notons simplement que l'énonciation commentative, dominante, rappelle l'usage oral du discours et que l'énonciation narrative se rapproche davantage du style livresque. Cela étant, il appert que les élèves empruntent plus volontiers - mais non pas exclusivement - le registre du discours oral dans leurs textes narratifs. On peut en induire que la pratique du récit est une habitude langagière initiale, donc orale, ou, au contraire, qu'elle est le résultat d'un apprentissage. Or, cet apprentissage n'étant pas complété, les formes temporelles déjà acquises s'imposent et s'intègrent plus ou moins harmonieusement au contexte de la narration. La première proposition paraît tout de même la plus sûre. L'enfant d'âge préscolaire a de nombreuses occasions de raconter des histoires. Ses récits oraux utilisent certainement l'appareil formel de l'énonciation commentative. La seconde proposition

ne se trouve pas invalidée, mais cesse d'être concurrente de la première. La pratique du récit est aussi le résultat d'un apprentissage. Le milieu scolaire fournit à l'enfant des outils langagiers perfectionnés ou autres. L'apprentissage linguistique à l'école représente une étape de perfectionnement mais c'est également une initiation à une autre forme de parole qui possède ses propres conventions en plus: l'écriture. On admet facilement une différence entre le style oral et le style écrit. Les récits analysés dans le cadre de la présente recherche ne traduisent pas toujours cette différence. Au chapitre de la temporalité verbale, en tout cas, ils apparaissent en bonne partie empreints d'une attitude d'énonciation familière et quotidienne, celle-là même que favorise l'expression orale.

En somme, l'énonciation dans les récits d'élèves est essentiellement manifestée dans une méta-communication, la situation fictive du discours des personnages d'une histoire. La communication du récit, pour sa part, semble aller de soi et le céder en importance au contenu diégétique. Les paroles des personnages y ont valeur d'événements. Par ailleurs, le discours conserve, même à l'écrit, un important caractère oral.

Ces résultats donnent à penser que la fonction référentielle du discours l'emporte ici sur la fonction conative. La situation de communication interne dénote plutôt que la part symbolique de l'activité humaine n'est pas moins pertinente que la dimension pragmatique.

Les rapports sociaux s'y trouvent alors définis au moins comme linguistiques. Les données recueillies réaffirment en quelque sorte la valeur inaugurale du discours qui établit un lien entre le sujet et le cosmos, une identification sans doute, une appropriation peut-être, mais du discours qui est avant tout " parole" .

Max Roy

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

II ÉTUDE DES DONNÉES

3. La composante discursive: l'énoncé

par

Hélène Dumont

Mai 1983

La composante discursive: l'énoncé

Pour cette partie de l'étude portant sur l'énoncé, nous avons choisi de considérer les quatre données suivantes: la possibilité de confusion dans l'identité des personnages, les liens logiques entre les parties du discours, les liens stylistiques et la présence d'indice[1]. Un tel regroupement a été motivé par l'appartenance de ces éléments d'analyse à un même rôle dans le récit, c'est-à-dire celui de permettre ou de faciliter la cohérence du discours. Nous pouvons noter que ces quatre facteurs qui qualifient l'énoncé et participent à la compréhension d'une histoire ne se situent pas au même niveau de subtilité. En effet, la présence de confusion dans l'identité des personnages, l'absence de liens logiques ou stylistiques peuvent plus facilement laisser prévoir une difficulté pour la clarté du texte, alors que l'absence d'indice ne l'induit pas aussi facilement.

1 Pour une définition de ces données d'analyse, voir la section Cadre théorique et méthodologie d'analyse, pp. 10 à 12.

Au point de départ, nous avions pensé que ces quatre données pouvaient nous intéresser en tant que marqueurs de la qualité de construction des textes. Cette partie de l'étude s'attardera sur cette question.

1. Confusion dans l'identité des personnages

Un premier commentaire peut être fait sur cette question à la lumière du tableau 12, en distinguant les sujets imposé et libre. Pour le sujet imposé, on constate dans plus de la moitié des cas (52,2%) soit de la confusion, soit un manque dans l'identification des personnages. À l'intérieur de ce groupe, peu de textes (5,1%) sont caractérisés par une confusion dans l'identité des personnages dès le point de départ, alors que dans 22,8% des cas cela se produit au cours de l'histoire. Cette dernière proportion se rapproche d'ailleurs de celle décrivant les récits où les personnages ne sont pas identifiés (24,3%).

Dans la catégorie " sujet libre" nous avons une plus faible quantité de textes d'élèves qui présentent ces caractéristiques, c'est-à-dire 10,1% de l'ensemble. Sauf pour un récit, le problème se limite à conserver une cohérence pour les personnages au cours de l'histoire et non pas à l'établir dès le début. L'identification des personnages est assez généralisée puisque absente dans deux seuls cas.

TABLEAU 12

CONFUSION DANS L'IDENTITÉ DES PERSONNAGES

SUJET / CONFUSION DANS L'IDENTITÉ DES PERSONNAGES	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - non	65	47,8	120	88,9
1 - oui, au départ	7	5,1	1	0,7
2 - oui, en route	31	22,8	12	8,9
999 - ne s'applique pas	33	24,3	2	1.5
TOTAL	136	100,0	135	100,0

Bien nommer et cerner les personnages d'une histoire semble être plus facile à réaliser quand l'élève choisit lui-même son sujet. Nous sommes tentés d'expliquer cette différence de performance par la nature de la demande faite aux élèves dans chacun des cas. Dans la bande dessinée, les personnages étaient identifiés et l'histoire était faite d'éléments textuels et picturaux. Partant, l'enfant pouvait ne pas voir la nécessité de nommer les acteurs de la bande dessinée. Cependant, si l'élaboration du récit présentait certaines difficultés, cela pouvait donner lieu à une confusion, particulièrement au sujet des personnages. Nous tenterons un peu plus loin d'établir le lien entre la compréhension de l'histoire et la concordance dans l'identification des personnages et ce, par le biais du classement signalétique.

Pour le " sujet libre", l'enfant devait imaginer ou relater une histoire où l'identité des personnages n'avait pas le caractère prévisible que l'on retrouve dans le sujet imposé. Les douze cas faisant partie de cette catégorie de textes où des problèmes ont été répertoriés renvoient surtout à une difficulté plus ou moins marquée de suivre le déroulement d'une action en mettant l'accent sur le lien existant entre les épisodes de l'histoire. La mise en place des personnages faisant partie intégrante de cette difficulté, il n'est pas étonnant qu'un élément de confusion soit décelable dans ces récits.

Après ces quelques précisions concernant chacun des deux types de récits, il nous paraît intéressant de nous attarder aux histoires " à sujet imposé" puisqu'elles dénotent de plus grandes difficultés au niveau de l'identification des personnages.

Si l'on compare les textes pour lesquels les personnages sont nommés avec ceux qui ne possèdent pas cette caractéristique, en regard du classement signalétique, nous obtenons le tableau 13. Celui-ci nous montre une certaine correspondance entre l'identification des personnages et le fait de rendre le malentendu de la bande dessinée. Nous utiliserons, afin de nous donner une certaine mesure de l'ordre de grandeur de cette correspondance, un indice de corrélation. Cet indice est calculé en faisant un rapport entre les résultats jugés significatifs et l'ensemble des résultats. Ainsi, pour les résultats que nous retrouvons au tableau 13, nous additionnons les occurrences qui représentent les cas où il y a identification des personnages et où le malentendu est rendu (26 + 23 = 49), avec celles qui comptabilisent les cas où les personnages ne sont pas identifiés et où le malentendu n'est pas rendu (16 + 10 = 26). Il est à noter que nous tenons compte des cotes 1 et 2 (malentendu rendu explicitement et implicitement) pour signifier que le malentendu de la bande dessinée est rendu. De plus, les cotes 0 et 10 (malentendu non rendu et reproduction intégrale du texte) sont additionnées et leur somme est assimilée à la catégorie " malentendu non rendu". Donc, nous obtenons 75 occurrences

TABLEAU 13

SUJET IMPOSÉ: IDENTIFICATION DES PERSONNAGES
ET CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE

CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE	Personnages	
	non identifiés	identifiés
	n (%)	n (%)
malentendu rendu explicitement	3 (9,1)	26 (25,2)
malentendu rendu implicitement	4 (12,1)	23 (22,3)
malentendu non rendu	16 (48,5)	52 (50,5)
reproduction intégrale	10 (30,3)	2 (1,9)
total	33 (100,0)	103 (100,0)

TABLEAU 14

SUJET IMPOSÉ: CONFUSION DANS L'IDENTITÉ DES PERSONNAGES
ET CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE

CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE	Identité des personnages	
	confusion	non confusion
	n (%)	n (%)
malentendu rendu explicitement	5 (13,2)	21 (32,3)
malentendu rendu implicitement	9 (23,7)	14 (21,5)
malentendu non rendu	24 (63,2)	28 (43,1)
reproduction intégrale	—	2 (3,1)
total	38 (100,0)	65 (100,0)

qui représentent les cas extrêmes que nous avons qualifiés de " significatifs" un peu plus haut. Le rapport doit être fait entre ces 75 occurrences et le total des cas du sujet imposé (i.e. 136). Ce rapport, (75/136) nous donne un indice de 0,55.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué un croisement entre les cas où l'on remarquait une confusion dans l'identité des personnages et leurs cotes dans le classement signalétique. Cela visait à vérifier le lien existant entre le fait de manquer de cohérence dans l'identification des personnages et celui de rendre ou non le malentendu de la bande dessinée, ce qui est le critère de répartition des textes dans le classement signalétique.

Nous avons dénombré 38 cas de confusion dans l'identité des personnages, parmi lesquels nous en obtenons 5 qui ont rendu explicitement le malentendu, 9 qui l'on fait implicitement, et 24 qui n'ont pas réussi à le faire du tout. Le tableau 14 illustre la comparaison qu'il est possible de faire entre ces résultats et ceux qui caractérisent la partie du corpus où les textes ne présentent pas de confusion dans l'identité des personnages. Il est à noter que dans ce tableau nous avons omis les 33 cas de récits où les personnages n'étaient pas identifiés puisque, évidemment, nous ne pouvions juger de l'absence ou de la présence de confusion à leur sujet.

Tel que nous pouvions le prévoir, il semble que l'absence de confusion dans l'identification des personnages est liée dans une certaine mesure au fait de rendre le malentendu de la bande dessinée. Nous avons calculé ici, un indice de corrélation de 0,57.

On peut donc considérer qu'un problème au niveau de l'identification des personnages (absence d'identification ou confusion) peut être symptomatique de la difficulté de construire ou de rendre un récit. Il semble être plus marqué pour les textes " à sujet imposé". Celui-ci suppose que l'élève assume l'histoire qu'on lui présente et en tire une version qui, tout en étant personnelle, doit respecter un contenu prédéterminé. Ce processus de mise en forme du récit paraît présenter une complexité de nature différente de celle exigée pour le sujet libre; cela explique sans doute le fait que nos résultats pour les deux catégories de textes sont difficilement comparables.

2. Liens stylistiques

Le tableau 15 nous permet de constater un écart assez important entre le sujet libre et le sujet imposé concernant la présence de liens stylistiques. Pour les textes faits à partir de la bande dessinée, on observe que dans 61,0% des cas il y a absence de liens stylistiques, contre 40,0% pour le sujet libre. Leur

TABLEAU 15

LIENS STYLISTIQUES

SUJET / LIENS STYLISTIQUES	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - absence	83	61,0	54	40,0
1 - présence	48	35,3	68	50,4
2 - présence inutile	2	1,5	3	2,2
3 - absence regrettable	3	2,2	10	7,4
TOTAL	136	100,0	135	100,0

présence est donc plus marquée pour le sujet libre (50,4%) que pour le sujet imposé (35,5%). Pour les deux catégories de récits, les autres pourcentages sont distribués selon qu'il y a absence regrettable ou présence inutile de liens stylistiques. Nous avons choisi pour cette partie de l'étude de ne pas considérer ces dernières rubriques puisque les proportions de textes que cela concerne sont assez minces. Nous avons préféré nous attarder aux récits pour lesquels on pouvait noter une présence de liens stylistiques en retranchant les textes pour lesquels elle était inutile. En fait, le corpus du sujet imposé se trouve réduit de 2 récits, et celui du sujet libre de 3.

Nous avons voulu savoir s'il était possible d'établir un rapport entre le fait de marquer la continuité d'un récit par des liens stylistiques et un classement signalétique favorable en regard de la bande dessinée. Le croisement de ces données de la grille d'analyse nous a permis d'élaborer le tableau 16.

Ces résultats peuvent être intéressants si l'on considère la distribution du classement signalétique des textes. En effet, si l'on examine les pourcentages représentant les proportions de textes pour chacune des possibilités que prévoyait le classement signalétique, on constate une différence entre les récits où sont présents les liens stylistiques et ceux où ils sont absents. Il semble qu'une fraction plus importante de récits présentant des

TABLEAU 16

SUJET IMPOSÉ: LIENS STYLISTIQUES
ET CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE

CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE	Liens stylistiques	
	Présence	Absence
	n (%)	n (%)
malentendu rendu explicitement	15 (31,2)	14 (16,3)
malentendu rendu implicitement	13 (27,1)	14 (16,3)
malentendu non rendu	20 (41,7)	46 (53,5)
reproduction intégrale	—	12 (13,9)
TOTAL	48 (100,0)	86 (100,0)

liens stylistiques (près du tiers) présente le malentendu rendu de façon très satisfaisante, cela représentant le double de ce qui semble être réussi pour les textes où les liens sont absents. D'autre part, si on assimile les textes pour lesquels le malentendu n'est pas rendu avec ceux qui consistent en une reproduction intégrale de ce que l'on pouvait lire sur la bande dessinée (le malentendu n'étant pas rendu là non plus), on obtient un pourcentage de 67,4% de non-réussite pour les récits où les liens sont absents. Cette proportion est réduite à 41,7% pour la catégorie de récits où l'on retrouve des liens stylistiques. On peut donc remarquer de façon assez générale que les récits faits à partir de la bande dessinée présentent un plus fort taux de réussite lorsqu'ils ont des liens stylistiques. (On a calculé un indice de corrélation de 0,64). Cela pourrait venir appuyer l'hypothèse selon laquelle on retrouve un lien qualitatif entre la forme expressive et le contenu d'un récit. Nous reviendrons un peu plus loin sur cette question qui se rapporte finalement aux quatre données que nous avons choisies pour caractériser l'énoncé.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchés sur des questions qui ressortent des résultats obtenus pour le sujet libre. La distribution des 68 cas de présence de liens stylistiques selon leur réussite pour la composante narrative est l'une de ces interrogations. Le tableau 17 nous permet de visualiser les données qui s'y rapportent.

TABLEAU 17

SUJET LIBRE: LIENS STYLISTIQUES ET PHASES DU PNI

LIENS STYLISTIQUES / PNI	Présence n (%)	Absence n (%)
MANIPULATION		
0 - non	3 (4,4)	10 (15,6)
1 - oui	60 (88,2)	48 (75,0)
2 - insuffisant	4 (5,9)	6 (9,4)
COMPÉTENCE		
0 - non	9 (13,2	14 (21,9)
1 - oui	57 (83,8)	45 (70,3)
2 - insuffisant	1 (1,5)	5 (7,8)
PERFORMANCE		
0 - non	8 (11,8)	12 (18,8)
1 - oui	59 (86,8)	48 (75,0)
2 - insuffisant	———	4 (6,3)
SANCTION		
0 - non	14 (20,6)	33 (51,6)
1 - oui	50 (73,5)	26 (40,6)
2 - insuffisant	3 (4,4)	5 (7,8)
TOTAL	67 textes*	64 textes

* Nous n'avons considéré que 67 des 68 textes ayant des liens stylistiques, 1 de ces textes n'ayant pas été retenu pour l'étude de la composante narrative, tel que mentionné au tableau 3.

Ici encore, on remarque que les résultats les meilleurs se retrouvent en plus forte proportion dans les textes possédant des liens stylistiques. En effet, nous obtenons une stratégie narrative totale dans 73,5% des cas où il y a présence de liens stylistiques contre 60,9% pour ceux qui n'en ont pas. (On a ici un indice de 0,57).

À l'inverse, 10,3% des textes ne présentent pas de stratégie narrative lorsque les liens sont marqués alors que dans plus de 20,0% des cas cela se produit lorsqu'ils sont absents.

Ces résultats, à notre avis, ne peuvent qu'affirmer une tendance et non pas permettre d'établir un rapport direct entre " stratégie narrative" et " liens stylistiques". Ce qui apparaît intéressant, c'est que la première de ces données renvoie beaucoup plus à une évaluation qualitative du récit alors que la seconde relève d'une notation beaucoup plus objective. En effet, lorsque nous avons fait l'analyse de la donnée " liens stylistiques", nous pouvions, en lisant le texte de l'élève, encercler ou noter au passage leurs présences. L'absence de liens stylistiques était elle aussi directement observable. Le caractère " ponctuel" des liens stylistiques dans un récit ne se retrouve pas de la même façon lorsque l'on s'intéresse à la stratégie narrative. Bien que pour cet élément d'analyse on puisse se fixer certains critères d'appréciation, il reste qu'il s'agit là d'une donnée qui n'est pas

Même si la différence entre les pourcentages n'est pas toujours marquée selon un grand écart, une constante peut cependant être dégagée. On a toujours une plus forte proportion de réussite pour les phases des programmes narratifs caractérisant les textes qui possèdent des liens stylistiques (indices calculés: 0,56 pour la manipulation, 0,55 pour la compétence, et 0,54 pour la performance).

On remarquera que l'étape de la sanction (indice = 0,66) est celle où les résultats diffèrent le plus entre les récits ayant des liens stylistiques et ceux où ils sont absents. On sait déjà que la sanction est la phase du programme narratif qui pose le plus de problèmes aux élèves. Les observations que nous pouvons faire ici mettent en évidence la difficulté que semble poser la dernière étape du PN pour les histoires où les liens stylistiques sont absents. L'hypothèse selon laquelle il existerait des marqueurs (au niveau stylistique ou autre) de la présence du sujet de la narration qui, conjugués, assureraient une cohérence au discours nous semble pouvoir être étayée par les résultats obtenus à cette question.

Un rapport nous semblait à faire entre la présence de liens stylistiques et celle d'une stratégie narrative. Le tableau 18 nous montre les résultats de ce croisement de données pour le sujet libre.

TABLEAU 18

SUJET LIBRE: LIENS STYLISTIQUES

ET STRATÉGIE NARRATIVE

STRAGÉGIE NARRATIVE	liens stylistiques	
	Présence	Absence
	n (%)	n (%)
complète	50 (73,5)	39 (60,9)
incomplète	11 (16,2)	11 (17,2)
absente	7 (10,3)	14 (21,9)
TOTAL	68 (100,0)	64 (100,0)

quantifiable au même titre que la variable " liens stylistiques". La qualité de construction d'un récit semble donc pouvoir être observée selon des angles bien différents mais qui apparaissent complémentaires.

3. Liens logiques entre les parties du discours

Tel que nous le révèle le tableau 19, il existe une différence entre le sujet libre et le sujet imposé quant à la présence de liens logiques. Pour la première catégorie de textes, on remarque que l'on retrouve des liens logiques dans 64,4% des cas, alors que pour la seconde cette proportion est de 46,3%. Les pourcentages représentant le nombre de récits pour lesquels les liens sont jugés insuffisants sont assez équivalents: 25,9% pour le sujet libre, et 28,7% pour le sujet imposé. L'absence de liens entre les parties du discours paraît plus marquée pour l'ensemble des textes portant sur la bande dessinée (25,0%) que pour ceux dont le sujet était au choix de l'enfant (8,9%).

Cette différence entre les deux types de récits sous l'aspect des liens logiques pourrait s'expliquer par le fait que l'enfant doit rendre manifestes les liens déjà existants dans la bande dessinée lorsqu'il veut la raconter. Cette performance d'intériorisation qui lui est demandée risque d'être plus complexe que pour

TABLEAU 19

LIENS LOGIQUES ENTRE LES PARTIES DU DISCOURS

SUJET / LIENS ENTRE LES PARTIES DU DISCOURS	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - absence	34	25,0	12	8,9
1 - présence	63	46,3	87	64,4
2 - insuffisants	39	28,7	35	25,9
999 - ne s'applique pas	—	—	1	0,7
TOTAL	136	100,0	135	100,0

le sujet libre. Reconnaître et transmettre dans un récit les liens logiques permettant de rendre le malentendu que sous-tend la bande dessinée fait appel à un processus de compréhension assez élaboré. Le texte " à sujet imposé" implique une activité de compréhension qui est prérequise à la traduction en un récit de l'histoire qui se déroule dans la bande dessinée. Au plan rationnel, le texte libre n'est pas prédéterminé et permet une infinité de liens logiques. Il est nécessaire à notre avis d'insister sur cette différence puisqu'elle éclaire les résultats obtenus pour la présence de liens logiques bien sûr, mais aussi pour d'autres données que nous considérons dans cette section de l'étude.

Dans une seconde étape, nous nous sommes interrogés sur le rapprochement possible entre liens logiques et liens stylistiques. Le croisement de ces données obtenues d'un traitement informatique nous a permis d'élaborer les tableaux 20 et 21 pour le sujet imposé et le sujet libre. Il est à noter que nous avons assimilé dans ces tableaux les cas de présence de liens jugés suffisants et insuffisants. La présence était donc le critère de classement quelle que soit la qualité que nous lui avions reconnue. (L'indice calculé pour le sujet imposé est de 0,56 et pour le sujet libre de 0,54).

Le croisement des données semble nous révéler qu'il existe un lien entre le fait de marquer le récit à l'aide de liens

TABLEAU 20

SUJET IMPOSÉ: LIENS LOGIQUES ET LIENS STYLISTIQUES

	Liens stylistiques		TOTAL
	absence	présence	
Liens logiques	n (%)	n (%)	n (%)
absence	30	4	34 (25,0)
présence	56	46*	102 (75,0)
TOTAL	86 (63,2)	50 (36,8)	136 (100,0)

* 46 des 102 textes à liens logiques (45,1%) ont aussi des liens stylistiques;

46 des 50 textes à liens stylistiques (92,0%) ont aussi des liens logiques.

TABLEAU 21

SUJET LIBRE: LIENS LOGIQUES ET LIENS STYLISTIQUES

	Liens stylistiques		TOTAL
	absence	présence	
Liens logiques	n (%)	n (%)	n (%)
absence	7	5	12 (9,0)
présence	56	66*	122 (91,0)
TOTAL	63 (47,1)	71 (52,9)	134 (100,0)

* 66 des 122 textes à liens logiques (54,1%) ont aussi des liens stylistiques;

66 des 71 textes à liens stylistiques (93,0%) ont aussi des liens logiques.

stylistiques, donc au plan de l'expression, et celui de réaliser des liens logiques au plan du contenu. Ce qui est intéressant de noter, c'est que la présence de liens logiques n'induit pas nécessairement celle de liens stylistiques, mais à l'inverse, et ce dans plus de 90,0% des cas (et pour le sujet imposé et pour le sujet libre), la présence de liens stylistiques commande celle de liens logiques. Tout se passe comme si l'expression infléchissait davantage les rapports de contenu que l'inverse. Il paraît en effet que la présence de liens qui donnent une impression de cohérence et de tout au contenu d'un récit n'induit pas nécessairement que l'on aura une articulation au plan de l'expression; alors qui si cette dernière existe, on retrouvera dans une forte proportion la présence de liens sur le plan logique.

Dans la rubrique suivante, nous nous attarderons à la dernière des quatre données que nous avons choisies pour caractériser l'énoncé, c'est-à-dire l'indice. L'indice s'inscrit lui aussi dans le plan logique d'un récit puisqu'il marque en quelque sorte que l'histoire est " programmée". Il a donc un rôle à jouer dans la continuité et la vraisemblance de la suite des événements.

4. L'indice

En comparant le sujet libre et le sujet imposé à l'aide du tableau 22, nous remarquons la présence d'indice(s) dans 17% des

TABLEAU 22

INDICE

SUJET / INDICE	imposé		libre	
	n	%	n	%
0 - absence	132	97,1	105	77,8
1 - présence	4	2,9	23	17,0
2 - absence regrettable	—	—	7	5,2
TOTAL	136	100,0	135	100,0

cas pour la première catégorie de textes alors qu'ils se retrouvent en proportion négligable (2,9%) dans la seconde.

Pour le récit fait à partir de la bande dessinée, nous exigions qu'il y ait une marque - avant l'accomplissement de la performance - de la méprise qui allait être commise par l'un des personnages. C'était là notre critère pour identifier un indice. Cet indice qualifie le plus souvent le personnage pour qui la demande est ambiguë, et nous laisse prévoir le déroulement de l'histoire. Pour le sujet libre, une règle aussi nette n'était pas toujours aussi aisée à délimiter. Les récits portant sur des événements très différents, le caractère prévisible de ce qui pouvait se passer n'était pas aussi facile à déterminer. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la présence d'indices dans les textes à sujet libre puisque leur proportion sur l'ensemble des récits de cette catégorie nous semblait digne d'attention.

Nous pourrions d'abord faire remarquer que pour sept de ces textes nous avons jugé qu'il aurait pu y avoir plus de cohérence dans l'histoire si l'élève s'était servi d'un indice. Comme on le sait, l'indice a pour fonction notamment, de mettre sur la piste de ce qui risque de se passer dans le récit.

Le tableau 23 nous permet de comparer la réussite des différentes phases du programme narratif entre les textes possédant

TABLEAU 23

SUJET LIBRE: INDICE ET PHASES DU PN1

INDICE / PN1	Présence n (%)	Absence n (%)
MANIPULATION		
0 - non	1 (4,3)	12 (10,7)
1 - oui	21 (91,3)	89 (79,5)
2 - insuffisant	1 (4,3)	10 (8,9)
COMPÉTENCE		
0 - non	1 (4,3)	22 (19,6)
1 - oui	22 (95,6)	82 (73,2)
2 - insuffisant	—	7 (6,2)
PERFORMANCE		
0 - non	1 (4,3)	19 (17,0)
1 - oui	22 (95,6)	88 (78,6)
2 - insuffisant	—	4 (3,6)
SANCTION		
0 - non	8 (34,8)	41 (36,6)
1 - oui	14 (60,9)	62 (55,4)
2 - insuffisant	1 (4,3)	8 (7,1)
TOTAL	23 textes	111 textes

un indice et ceux qui n'en ont pas. Si l'on reconnaît que la présence d'indice peut apporter un élément de clarté et un certain dynamisme aussi, il semble intéressant par ailleurs de vérifier s'il est représentatif d'une plus grande facilité d'élaboration des quatre phases du programme narratif.

Les résultats nous montrent de façon très nette que les 23 textes qui possèdent un indice se situent parmi ceux qui ont des programmes narratifs jugés très satisfaisants pour chacune de leurs phases. Cela est très marqué par les trois premières: manipulation, compétence et performance. Encore une fois, il semble que c'est l'étape de la sanction qui cause le plus de problèmes, si bien que le lien à faire avec la présence d'indice semble être beaucoup moins déterminant. De façon générale, nous pouvons cependant conclure que les textes où un indice est présent se retrouvent parmi les meilleurs et donc que cette donnée pourrait nous servir de marqueur de la qualité d'un texte. Cependant, il est à noter que la présence d'indice ne semble pas être nécessaire pour la clarté du discours au même titre que peuvent l'être les trois autres variables étudiées précédemment. Alors que les textes possédant un indice semblent se retrouver parmi les mieux construits, il n'est pas essentiel qu'il soit présent pour assurer la cohérence du récit. Il s'agit peut être là d'une donnée qui ajoute à " l'excellence" d'une histoire dans plusieurs cas, mais le fait qu'elle est non obligatoire est cependant à souligner.

5. Conclusion

Nous pouvons constater, suite à l'étude des quatre données d'analyse caractérisant l'énoncé, que l'on retrouve de façon constante une différence entre le sujet libre et le sujet imposé qui semble favoriser le premier type de textes. En effet, une plus forte proportion de récits dénotent une absence de confusion dans l'identité des personnages, une présence de liens tant logiques que stylistiques ainsi qu'une présence d'indice lorsqu'il s'agit du sujet libre. Nous sommes amenés à rappeler que le texte fait à partir de la bande dessinée fait appel d'abord à un processus de compréhension d'une histoire qui est elle-même racontée sous une forme bien particulière et qui doit être interprétée par l'enfant. Notre critère d'évaluation des récits dont le sujet était imposé reposait sur la capacité de rendre le malentendu, donc de réussir une double activité de mise en forme: un processus de compréhension et un acte de transmission. Cette " double articulation" apparaît facilement dissemblable de ce qui était demandé pour le sujet libre. Lire, comprendre et transmettre l'histoire de la bande dessinée semble causer plus de problèmes aux élèves que de raconter une histoire de leur choix, drôle si possible.

Pour ce qui est de la donnée qui concerne l'identité des personnages, nous pouvons noter d'une part que les meilleurs textes ne présentent pas de confusion, mais que d'autre part ce n'est

pas nécessairement un critère de réussite. Par exemple, si l'on regarde les résultats obtenus du croisement des données " classement signalétique" et " confusion dans l'identité des personnages" pour le sujet imposé, on remarque qu'un certain nombre d'élèves rendent le malentendu de la bande dessinée (5 explicitement et 9 implicitement) même si l'identification des personnages présente une certaine confusion. De même, 28 élèves pour lesquels on retrouve des récits où les personnages sont clairement identifiés, ne rendent pas le malentendu de la bande dessinée. Tel que nous pouvions le prévoir, l'identification et la cohérence au niveau des personnages apparaissent préférables, mais non suffisantes pour assurer qu'un récit sera construit de façon satisfaisante.

Ensuite, les résultats montrent que les récits faits à partir de la bande dessinée présentent un plus fort taux de réussite lorsqu'ils ont des liens stylistiques. Le classement signalétique étant une donnée qui est significative surtout pour le sujet imposé, nous avons utilisé le croisement entre " composante narrative" et " liens stylistiques" pour considérer les récits des élèves dans le sujet libre. Pour les trois premières phases du programme narratif, nous remarquons une tendance qui montre que l'on a une plus forte proportion de réussite lorsque des liens stylistiques sont présents. Cette différence est encore plus marquée à l'étape de la sanction.

Nous retrouvons aussi un plus fort taux de réussite pour la stratégie narrative lorsqu'il y a présence de liens stylistiques. Nous avons noté qu'à la lumière de ce croisement de données, il y avait un certain rapport à établir entre les résultats obtenus d'après une forme d'évaluation qualitative (stratégie narrative) et une autre plus objective ou du moins quantifiable (présence de liens stylistiques). La première fait appel au plan logique du récit, alors que la seconde se rattache plutôt à celui de l'expression.

La question relative au lien à faire entre les deux plans a été abordée lors de l'étude des résultats concernant les liens logiques. Dans un premier temps, nous avons dû admettre que la distribution des liens logiques ne nous apportait pas de résultats réellement significatifs. Le croisement avec les liens stylistiques nous a montré que la présence de liens logiques ne semblait pas induire celle de liens stylistiques, mais plutôt l'inverse. En effet, on a remarqué (et ce, dans plus de 90% des cas pour les sujets libre et imposé) que la présence des liens stylistiques entraînait celle de liens logiques, et en conséquence nous avons été amenés à poser qu'il était possible que l'expression conditionne la nature de l'organisation logique du contenu du récit.

La dernière donnée, l'indice, nous paraît être un élément qui ajoute à la qualité d'un récit. Sans être obligatoire, l'indice

semble apporter un élément de plus à la clarté du récit sur le plan logique. Nous avons pu noter que les textes possédant un indice (servant à rendre prévisible la suite des événements de l'histoire) se retrouvaient parmi ceux jugés les plus satisfaisants. L'indice semble donc pouvoir être considéré comme un marqueur de qualité d'un récit.

À la lumière de ces résultats, nous sommes tentés de poser que ces quatre données, tout en caractérisant chacune un aspect différent du récit, semblent agir en complémentarité pour en assurer la structure au plan de l'expression et au plan logique. Si l'on s'attarde à tenter de définir le rôle de ces données dans le récit, ce caractère de complémentarité peut nous apparaître de façon plus évidente.

La confusion dans l'identité des personnages pourrait être qualifiée de symptôme au plan logique du contenu. Elle semble marquer que le suivi de l'histoire racontée par l'enfant ne paraît pas planifié ou encore qu'une certaine inattention a pu être à son origine. Dans un sens, cette donnée tout en rejoignant les trois autres revêt un caractère plus " superficiel" . Les résultats que nous avons obtenus ne nous permettent pas d'aller plus loin sur cette question et nous interrogent sur la pertinence de cette donnée en tant que critère d'analyse.

Les liens logiques et l'indice fonctionnent tous deux sur le plan du contenu. Les liens logiques peuvent être définis comme étant des relations abstraites ou conceptuelles entre les segments du discours, alors que l'indice est de nature concrète, manifesté dans le récit par un ou des mots. Les liens stylistiques quant à eux peuvent être définis comme étant des relations concrètes (manifestées par des termes de jonction) mais établies au plan de l'expression. Les résultats de l'analyse de ces données tendent à nous montrer qu'il y a un ou des rapports d'implications de leurs rôles dans le récit; en effet, il existe une certaine correspondance entre la présence de l'une et la présence de l'autre. Le lien à faire entre la présence de liens stylistiques et celle de liens logiques dont nous avons mis en lumière le caractère univoque nous semble en être un bon exemple. Ces trois données peuvent donc être définies comme étant des relations, les deux premières (l'une relevant de l'abstrait et l'autre du concret) s'attachant à la structure logique du contenu du récit, alors que les liens stylistiques (relevant du concret) se situent au niveau de l'expression.

Il semble donc que les quatre données étudiées ici associent le plan logique et le plan de l'expression qui s'inscrivent dans un tout: l'énoncé. Elles semblent marquer de plus la cohérence et la qualité dans l'élaboration du récit.

Hélène Dumont

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

II- ÉTUDE DES DONNÉES

4. La structure sémantique

par

Fernand Roy

Mars 1983

La structure sémantique

On sait que les élèves du second cycle du primaire ne sont généralement pas en mesure d'utiliser des adjectifs pour qualifier les sujets des phrases qu'ils composent. On admet aussi (depuis les études d'Emilia Ferreiro)[1] que les élèves ne maîtrisent pas vraiment le système temporel avant le début du secondaire: pour y advenir, il faut carrément être en mesure de fonctionner dans un univers abstrait, puisque la temporalité verbale n'a de sens qu'en fonction du présent d'énonciation (et non de l'énoncé). Sans doute faut-il aborder les 4 dernières cases de la grille d'analyse en ayant à l'esprit qu'il serait illusoire d'imaginer qu'un élève "normal" du second cycle du primaire pouvait performer au niveau des quatre indices de structure sémantique retenus: même si la mise en place d'une signification implique toujours la construction d'une analogie (Ø49) (ne serait-ce que pour relier un signifiant "matériel" à un signifié "mental") il n'est pas du tout nécessaire que cette analogie soit explicite pour qu'il y ait un résultat, une signification; on peut très bien en effet

1 E. Ferreiro, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant, Paris, Droz, 1971, 390 p.

ne pas remarquer qu'il est une analogie de construite entre l'activité de forge et l'activité langagière dans la bande dessinée... à preuve, on ne doit pas nécessairement remarquer la disparition du " baril" et du " feu" dans les deux dernières séquences (et leur remplacement dans la dernière par les étoiles autour de la tête de Mutt) pour comprendre et rendre le malentendu; on peut arriver au malentendu sans même constater que si une " courbe" est réalisée, c'est au niveau sémantique (par une bifurcation au niveau du sens de la demande de Mutt). Dans le même ordre d'idée, il n'est pas absolument nécessaire de prendre conscience de ce que, outre cette analogie au sens de l'histoire, il est une dynamique reposant sur l'élaboration d'un système d'opposition (#51) dont un des pôles est la passivité de Mutt au niveau du " sens" et sa grande activité au niveau de l'activité de forge et dont l'autre pôle est l'activité de Jeff au niveau du sens et sa passivité par rapport à l'activité de forge. On pourra cependant difficilement raconter l'histoire de façon efficace sans marquer de quelque manière que le malentendu naît du déplacement (#48) du niveau de l'activité de forge au niveau des mots. Et il faut sans doute aussi, pour que l'histoire soit réussie, qu'une sanction vienne boucler le cercle (#50, contenu inversé/contenu posé) ouvert au niveau de la manipulation; à noter cependant la difficulté de cette opération en la circonstance étant donné que la " courbe" réalisée n'est pas du tout donnée à lire au niveau de l'activité de forge.

1. Une vue d'ensemble des données

Dans les circonstances, il ne faut pas s'étonner des moyennes que reproduit le tableau 24 : il faut plutôt y voir une indication de la nature des difficultés rencontrées par les élèves et traduites plus haut en termes d'absence de "sanction". Apparaissent en effet alors des pistes tout à fait intéressantes. Mais il vaut de prendre les choses par le commencement. 44,9% des élèves n'ont pas rendu le déplacement isotopique de la bande dessinée, contre 60,0% qui ne se sont pas servi de ce procédé pour leur texte libre. La construction d'une analogie et la mise en oeuvre d'une dynamique oppositionnelle sont quasiment absentes des textes des élèves; aucune trace dans le sujet imposé, quelques traces (9,6% et 11,9%, c'est tout de même intéressant!) dans le sujet libre. Le retournement final n'a pas été rendu dans 55,9% des cas d'une part et dans 38,5% des cas d'autre part. Une première constatation générale peut être dégagée: en moyenne les élèves ont obtenu chacun 1 mention pour le sujet imposé (55,1% plus 44,2%)alors qu'ils en ont obtenu 1,23 (40,0% plus 61,5% plus 9,6% plus 11,9) lors du sujet libre. Ce fait témoigne sans doute de la grande difficulté de la bande dessinée pour les élèves du primaire; et d'autant que pour rendre correctement le malentendu il fallait presqu'obligatoirement toucher et au déplacement isotopique et au retournement des contenus. Il ne faudrait sans doute pas imaginer cependant que la réussite aurait possiblement été plus forte si l'histoire avait été

TABLEAU 24

STRUCTURE SÉMANTIQUE

ÉLÉMENTS / PRÉSENCE	S. imposé								S. libre							
	déplacement isotopique		analogie construite		contenu inversé/ contenu posé		système d'opposition		déplacement isotopique		analogie construite		contenu inversé/ contenu posé		système d'opposition	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
0 - non	61	44,9	136	100,0	76	55,9	136	100,0	81	60,0	122	90,4	52	38,5	119	88,1
1 - oui	34	25,0	—	—	13	9,6	—	—	44	32.6	8	5.0	61	45,2	4	3,0
2 - insuffisant	41	30,1	—	—	47	34,6	—	—	10	7,4	5	3,7	22	16,3	12	8,9
TOTAL	136	100,0	136	100,0	136	100,0	136	100,0	135	100,0	135	100,0	135	100,0	135	100,0

présentée sans recourir à l'image: ce n'est pas une façon de construire une histoire de malentendu que d'expliquer, en racontant, le déplacement de la " barre à courber" à la " courbe donnée par Jeff aux paroles de Mutt" .

Une seconde constatation mérite d'être retenue: les déplacements isotopiques baissent de 15% du sujet imposé au sujet libre, et c'est l'inverse qui se produit en ce qui a trait aux colonnes «contenu inversé/contenu posé». Il n'est pas nécessaire de comprendre (et de rendre) le malentendu pour constater que la bande dessinée fonctionne sur une déviation de la problématique de départ; il est par ailleurs plus logique d'arriver au retournement des contenus si on a rendu le malentendu. Ce n'est pas nécessairement de cette façon que se sont passées les choses pour le sujet libre: la simple narration de la surprise de la découverte d'un petit animal dans un chalet qu'on va ouvrir au printemps peut mettre en oeuvre un retournement de contenus sans qu'il y ait insistance sur le déplacement isotopique implicite (cela n'était pas possible, à cause du jeu sur les mots, dans la bande dessinée).

Devant cette disparité dans les données recueillies, on en vient à se poser la question: est-il possible qu'un de ces deux indices de la structure sémantique soit, dans les faits, plus liée à la composante narrative?

2. Structure sémantique/composante narrative

Dans un premier temps seront respectivement mises en relation les données recueillies aux cases 48 et 50 et aux cases 16 et 28. Puis seront mises en relation les mêmes cases 48 et 50 avec cette fois l'ensemble de la composante narrative.

Un déplacement isotopique est vraisemblablement toujours mis en oeuvre au niveau de la «compétence» d'un programme narratif donné; mais c'est l'acquisition d'une compétence «surprenante» qui met (virtuellement) en jeu la nécessité de l'explication de ce déplacement isotopique. Ce, même si toute mise en mot nécessite en soi un déplacement, du «réel» à la «signification». On peut penser par ailleurs que l'inversion des contenus ne va pas sans que nécessairement existe une sanction: confirmer explicitement que la compétence acquise a permis d'inverser la situation initiale n'est possible qu'au delà de la performance, dans une sanction. Ces deux avancées ne sont pas à prouver; il faut plutôt voir que leur vérification constitue une façon de valider les données présentées au niveau de la section «composante narrative».

Lors du sujet imposé, du 25,0% des élèves (34) qui ont obtenu la cote «1» à la case «déplacements isotopiques», 97,1% (33) ont aussi obtenu la cote «1» à la case «compétence». Les résultats sont

semblables pour le sujet libre: 32,6% des élèves (44) ont obtenu «1» à «déplacements isotopiques»; et 93,0% de ces 44 élèves (40) ont aussi obtenu «1» à «compétence». Sans être tout aussi «éclatants» au niveau de l'inversion des contenus versus la sanction, les résultats sont tout de même positifs: côté sujet imposé, des 13 textes (9,6%) à avoir été cotés «1» à «contenu inversé/contenu posé», 69,2% (9) ont été cotés «1» (et les 4 autres «2») à «sanction»; côté sujet libre, des 61 élèves (45,2%) a avoir été cotés «1» à «contenu inversé/contenu posé», en reste 54 (93%), et 4 ont eu «2». C'est donc dire qu'il faut reconnaître qu'il est des liens assez étroits à faire entre certains éléments de la «composante narrative» et ceux de la «structure sémantique».

Un détour par le biais du rappel de notions générales permettra de faire un pas de plus. On admet généralement qu'un «son» n'est pas en soi un fait de langue; et on admet aussi qu'un «concept» n'est pas non plus une signification. On convient cependant de ce que tout signe linguistique est constitué d'un signifiant accoustique et d'un signifié mental et que ce sont là deux éléments du signe qui sont liés comme les deux faces d'une feuille de papier. La mise en parallèle des cotes attribuées à des écrits sous les catégories «structure sémantique» et «programme narratif» relève directement de la dialectique de la feuille de papier: on conçoit en effet en sémiotique que la structure sémantique ne vas pas sans la logique narrative, ce dans un récit donné;

on reconnaît même qu'à la limite il faudrait arriver à lier ces deux niveaux, pour la simple raison qu'ils sont les deux faces d'un même acte de narration.

Il faudrait cependant bien se garder de voir dans les différences rencontrées entre ces deux niveaux dans les textes des élèves des données dont le sens est unique: il est impossible, dans l'état actuel des connaissances, que la «difficulté» théorique qu'il y a à lier les deux logiques, ne rende pas un peu problématique l'identification de difficultés «narratives» ou «sémantiques» différentes. Il faut cependant par ailleurs, comme on l'a vu au début de cette quatrième section de l'étude des données, se rappeler de ce qu'il est plus facile pour les enfants de raconter en se donnant comme point d'appui le monde que de le faire en structurant les éléments du monde en un <u>système</u> de signification. Or, dans l'état actuel des connaissances, et compte tenu de ce qu'en fin de course les mots servent à communiquer des messages, il est apparu plus haut que les élèves étaient sensiblement plus familiers avec l'inversion des contenus qu'avec les déplacements isotopiques mêmes, qui les rendent possibles. Il importe de poursuivre maintenant l'enquête, en prenant en considération les programmes narratifs mêmes.

Le tableau 4 a révélé plus haut que pour le sujet imposé, trois combinaisons (1111, 1112 et 1121) pouvaient être considérées

comme regroupant des textes valables, soit 26 en tout. On vient par ailleurs de voir que 34 textes (25% du corpus «sujet imposé») ont été cotés «1» à «déplacements isotopiques» alors que 13 (9,6% du corpus «sujet imposé») l'ont été de la même façon à «contenu inversé/contenu imposé». Le tableau 25 ajoute à ces données en précisant que 19 de ceux-là, et 8 de ceux-ci retrouvent parmi les 26 textes jugés valables. Du côté du sujet libre, les chiffres étaient (tableau 4) les suivants: 60 textes ont été regroupés par la combinaison parfaite 1111. On vient de voir par ailleurs que 43 textes (32,1% du corpus «sujet libre») ont été cotés «1» à «déplacements isotopiques» alors que 61 (45,2% du corpus «sujet libre») l'ont été à «contenu inversé' contenu posé» tout en étant par ailleurs aussi classés en fonction du programme narratif. Le tableau 25 ajoute à ces données en précisant que 24 (sur 43 occurrences) et 51 (sur 61 occurrences) se trouvent parmi les 60 textes ayant eu la cote 1111 pour le programme narratif. Ces chiffres permettent de réaliser que la prise en compte d'un déplacement isotopique est deux fois plus liée au programme narratif au niveau du texte imposé qu'au niveau du texte libre: 19 sur 26 (73,8%) contre 24 sur 60 (40%). Ils permettent aussi de voir que les choses n'en vont pas ainsi pour le retournement des contenus: la réalisation du retournement des contenus est trois fois plus liée au programme narratif parfait au niveau du texte libre qu'au niveau du texte imposé: 51 sur 60 (85%) contre 8 sur 26 (30,8%). Ces deux constatations obligent donc à reconnaître que le retournement des contenus est

TABLEAU 25

COMBINAISONS DU PN1 ET STRUCTURE SÉMANTIQUE CORRESPONDANTE

ÉLÉMENTS / PN1 (combinaisons)	S. imposé						S. libre					
	déplacement isotopique		contenu inversé/ contenu posé				déplacement isotopique		contenu inversé/ contenu posé			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
PN1=1111, 1112 et 1121	19	56,0	8	61,5	26	19,1						
PN1≠1111, 1112 et 1121	15	44,0	5	38,5	110	80,9						
PN1 = 1111							24	55,8	51	83,6	60	44,8
PN1 ≠ 1111							19	44,2	10	16,4	74	55,2
TOTAL	34	100,0	13	100,0	136	100,0	43	100,0	61	100,0	134	100,0
% relatif	34	25,0			136	100,0	43	32,1			134	100,0
% relatif			13	9,6	136	100,0			61	45,5	134	100,0

chez les élèves plus spontanément lié à un programme narratif «parfait» que ne l'est le déplacement isotopique. Voilà qui marque bien au fond la difficulté de la bande dessinée pour les élèves et qui oblige d'une certaine façon à penser que le déplacement isotopique est un indice de maîtrise des éléments de base de tout programme narratif, et des étapes de la structuration sémantique qui s'y retrouvent «normalement».

3. Structure sémantique et indice

Un des indicateurs les plus sûrs de la réussite des écrits a semblé se situer au niveau des indices placés ou non dans les textes par les élèves. Il était donc intéressant de recouper, pour le sujet libre, la structure sémantique et la case 40. On se rappelle sans doute que 23 élèves ont mis en place un indice. Il est intéressant, en conséquence de savoir ceci: ces élèves, 17,0% de l'ensemble, ont cumulé 25,6% (30 sur 117) de toutes les mentions «1» attribuées dans les cases 48, 49, 50 et 51; ils ont par ailleurs un pourcentage valable de cotes 2, soit 14,3% (7 sur 49); globalement, ils ont en somme cumulé 22,3% de toutes les mentions positives. Si on prend les mentions une à une, on arrive aux pourcentages suivants: 26,0% (14 sur 54) des déplacements isotopiques, 30,8% (4 sur 13) des analogies construites, (15,7% (13 sur 83) des inversions de contenu et 31,3%

(5 sur 16) des systèmes d'opposition. Enfin, alors que 82,0% des textes libres se sont vus attribuer une mention «1» au moins, cela s'est produit pour 91,4% (21) des (23) textes qui ont utilisé un indice; et alors que 34,7% des textes libres méritaient au moins deux mentions «1», 56,6% (14) des (23) textes avec indice faisaient de même.

La section «structure sémantique» a permis un certain nombre de constatations: d'une part on a vu que le niveau discursif, appelé en sémiotique greimassienne «structure profonde» de signification, était moins élaboré chez les élèves que le niveau narratif; d'autre part, on a constaté que l'inversion des contenus était plus spontanément accessible aux élèves que le déplacement isotopique, qui peut dans certains cas rester implicite. Elle a aussi permis de vérifier deux avancées antérieures; les avancées au sujet de l'aspect discriminant de la composante narrative et de la présence d'un indice. On peut enfin retirer de cette section l'hypothèse qu'il serait sans doute possible de lier sur le plan de l'analyse les niveaux narratif et discursif. Ce qui conduirait éventuellement à montrer que la sémiotique gagnerait à concevoir la structure profonde comme résultant de l'intériorisation du processus d'interaction verbale.

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

II - ÉTUDE DES DONNÉES

5. La variable "milieu"

par

Fernand Roy

Mai 1983

La variable " milieu "

Le volet " langage" du projet " L'école: un problème pour l'enfant?" d'où a été tiré le projet "Expression écrite au second cycle du primaire" s'était donné comme objectif de caractériser - en regard du problème que peut constituer l'écriture pour certains enfants de milieux où l'écrit ne fait pas partie du quotidien immédiat - les élèves de chacune des deux municipalités impliqués dans la démarche. Aussi a-t-il été posé au départ du présent projet une hypothèse au sujet de la variable " milieu" :

> Étant donné qu'il est possible que les histoires des élèves soient de qualité différente suivant qu'ils viennent (sic) d'une municipalité ou de l'autre, je me propose d'examiner ensuite la pertinence de cette variable "milieu" .

Comme critères de qualité, seront retenus ici les données concernant le programme narratif principal et deux des données de la structure sémantique, soit la case "déplacements isotopiques" et la case "contenu inversé/contenu posé" . Ces deux séries de données

se recoupant "théoriquement", on pourra toujours essayer de voir dans une série un élément de vérification de l'autre[1].

1. Le programme narratif principal - les 4 phases considérées séparément

Les tableaux présentés ici sont à considérer en prenant en compte deux éléments qui peuvent tromper à première vue: d'abord, le premier (Ø26) a été établi à partir d'un nombre égal de textes pour chacune des deux écoles, soit 68, alors que le second (Ø27) l'a été en fonction de 63 textes de l'école St-Michel et 71 textes de l'école St-Raphaël, ce qui oblige à considérer, pour la comparaison, les seuls pourcentages; ensuite, n'ont été mises en tableau que les cotes "1" et "2" (on a exclu les cotes "0" - il y a toujours la possibilité

1 Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que la passagion des exercices qui contenaient les stimuli devant conduire aux textes ici en cause a semblé défavoriser "partiellement" - pour le sujet imposé - les élèves de la quatrième année de St-Michel. Il ne faut donc pas se surprendre des différences entre les performances de ces élèves d'un texte à l'autre; et il faut en retour être très prudent dans les jugements qu'on pourrait à l'occasion du "sujet imposé" être porté à faire au sujet de ces élèves. De plus, il importe de savoir ici que la variable "sexe" sera étudiée ensuite: dans l'immédiat, il n'est aucunement tenu compte de cette variable même si il est à peu près deux filles pour un garçon dans la 4e année de St-Raphaël et dans la 5e année de St-Michel (ce qui neutralise l'effet éventuel de cette variable sur la variable "milieu").

d'en obtenir le décompte à partir des fréquences de "1" et de "2") parce qu'on a préféré présenter uniquement des pourcentages tirés des cotes positives. On procédera à la lecture de ces tableaux en effectuant deux opérations. En premier, on considérera la colonne "total" et, à partir des pourcentages de chacune des écoles, on comparera les données pour chacune des phases après avoir attribué la valeur " 1" aux pourcentages des cotes "1" et la valeur 0,5 à ceux des cotes "2" . Cette attribution de valeur se justifie de la façon suivante: à l'origine les phases ont été identifiées pour chacun des textes et chacune des phases était cotée "1" si elle était jugée satisfaisante, "2" si elle était jugée incomplète ... et on cotait "0" s'il y avait absence de cette phase; il est donc justifié de coter "0,5" une phase incomplète - puisque généralement ce qui fait une phase incomplète tient à ce qu'a été oublié un des 2 éléments obligatoires (pour plus d'exemples se reporter à la section "Méthode de travail" de la présentation, et plus précisément à l'annexe 2). Dans un deuxième temps, on essayera d'évaluer l'évolution des élèves d'un niveau à l'autre pour chacune des écoles, ce qui à la limite, pourra apporter un éclairage à la comparaison " globale" des milieux.

D'abord, le tableau 26 qui concerne le "sujet imposé" et où les deux milieux sont représentés également. La moyenne des pourcentages de "1" à la manipulation pour les trois niveaux de chacune des

TABLEAU 26

SUJET IMPOSÉ: PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN1)/MILIEU

PHASE \ MILIEU		St-Michel				St-Raphaël				Total (136)
		4e (22)	5e (22)	6e (24)	total(68)	4e (20)	5e (24)	6e (24)	total(68)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
MANIPULATION	1-oui	72,7 (16)	59,1 (13)	72,2 (19)	70,6 (48)	95,0 (19)	70,8 (17)	62,5 (15)	75,0 (51)	72,8 (99)
	2-insuffisante	13,6 (3)	31,8 (7)	20,8 (5)	22,1 (15)	5,0 (1)	29,2 (7)	29,2 (7)	22,1 (15)	22,1 (30)
COMPÉTENCE	1-oui	59,1 (13)	50,0 (11)	62,5 (15)	57,3 (39)	85,0 (17)	54,2 (13)	50,0 (12)	61,8 (42)	59,6 (81
	2-insuffisante	27,3 (6)	36,4 (8)	37,5 (9)	33,8 (23)	15,0 (3)	33,3 (8)	41,7 (10)	30,9 (21)	32,3 (44)
PERFORMANCE	1-oui	22,7 (5)	45,5 (10)	66,7 (16)	45,6 (31)	45,0 (9)	25,0 (6)	66,7 (16)	45,6 (31)	45,6 (62)
	2-insuffisante	50,0 (11)	36,4 (8)	29,2 (7)	38,2 (26)	40,0 (8)	50,0 (12)	12,5 (3)	33,8 (23)	36,0 (49)
SANCTION	1-oui	9,1 (2)	18,2 (4)	16,7 (4)	14,7 (10)	—	20,8 (5)	16,7 (4)	13,2 (9)	14,0 (19)
	2-insuffisante	22,7 (5)	40,9 (9)	41,7 (10)	35,3 (24)	45,0 (9)	16,7 (4)	50,0 (12)	36,8 (25)	36,0 (49)

deux écoles est de 72,8%, ce qui veut dire que 99 des 136 textes avaient été cotés "1" pour la manipulation. Si à ce pourcentage on ajoute la moyenne des pourcentages de "2", toujours à la manipulation, soit 22,1% (30 élèves), on peut déduire que 5,1% des textes (7) avaient été cotés "0". Si on considère maintenant les pourcentages moyens de chacune des écoles (70,6% et 75,0% de cotes "1" et 22,1% les deux fois de cotes "2") et qu'on attribue à ces pourcentages les valeurs "1" et "0,5", on obtient les résultats suivants: 4,4%, (c'est-à-dire 3 cotes sur 68 textes) pous de cotes "1" ont été attribuées aux élèves de St-Raphaël pour la manipulation, et les deux groupes ont reçu le même pourcentage de cotes "2"; ce qui revient à dire que globalement la différence (ramenée en "poids" de la cote "1") entre les deux milieux est de 4,4(%) en faveur de St-Raphaël. Si on répète l'opération on obtient, pour les quatre phases, les résultats suivants:

- manipulation: supériorité de 4,4 pour St-Raphaël
- compétence : supériorité de 3,0 pour St-Raphaël
- performance : supériorité de 2,3 pour St-Michel
- sanction : supériorité de 0,7 pour St-Michel

On ne saurait évidemment prétendre que ces quatre indices sont très révélateurs: on peut tout au plus s'étonner de ce que les deux groupes ne se comportent pas de la même façon pour les quatre phases. Le passage d'une supériorité de 4,4 à une infériorité de 2,3 - ou vice versa - laisse tout de même voir que les deux groupes ne réagissent pas de la même façon.

Il est hors de question d'interpréter ces "petites" différences[2] sans avoir les résultats équivalents pour le "sujet libre". On peut cependant essayer de voir si les différences totales se manifestaient déjà à tous les niveaux. Pour ce qui est de la manipulation, les différences "partielles", d'un niveau à l'autre, varient beaucoup: les pourcentages de St-Raphaël sont supérieurs en 4e et en 5e années mais inférieurs en 6e:

4e années : (95,0 - 72,7) + 0,5 (5,0 - 13,6) = 18,0(%);

5e années : (70,8 - 59,1) + 0,5 (29,2 - 31,8) = 10,4(%);

6e années : (62,5 - 79,2) + 0,5 (29,2 - 20,8) = -12,5(%).

Si on fait la somme pour les trois niveaux, et qu'on divise le résultat par trois - 1/3 (18 + 10,4 - 12,5) -, on arrive à 5,3 et non à 4,4, comme cela a été le cas quand on a procédé à partir des différences totales. Ce phénomène est dû à ce qu'ici, on ne tient pas compte de la répartition inégale des élèves d'un niveau à l'autre. Les différences "partielles" par niveau, permettent tout de même de constater que l'écart le plus grand se situe au niveau des 4e années.

En répétant l'opération pour les trois autres phases, on obtient les chiffres suivants:

---

2 Une différence qui serait de 10(%) semblerait plus sûre, à mon sens; quoiqu'il ne faut pas négliger ici l'écart entre 4,4 et -2,3.

	4e	5e	6e
- manipulation :	18,0 -→ St-R.	10,4 -→ St-R.	12,5 -→ St-M.
- compétence :	19,7 -→ St-R.	2,6 -→ St-R.	10,4 -→ St-M.
- performance :	17,3 -→ St-R.	13,7 -→ St-M.	8,4 -→ St-M.
- sanction :	2,1 -→ St-R.	14,9 -→ St-M.	4,2 -→ St-R.

Cette énumération permet en somme de constater que toujours en 4e année la différence joue en faveur de St-Raphaël alors qu'en 5e et 6e années elle joue 5 fois sur 8 en faveur de St-Michel. La supériorité de St-Raphaël au niveau (général) de la manipulation et de la compétence relèverait en somme de l'écart entre les textes de 4e année; mais c'est l'écart entre les élèves des 5e année qui explique la supériorité (générale) de St-Michel pour la performance et la sanction. (Faut-il anticiper et dire ici que les deux groupes supérieurs sont ici ceux où les filles sont largement majoritaires?)

Si on considère l'évolution des performances d'un niveau à l'autre, on constate que: de la 4e à la 6e année disparaissent les difficultés rencontrées (surtout par les élèves de St-Michel) au niveau de la manipulation et de la compétence; quant au niveau de la performance et de la sanction, ces deux phases sont globalement plus en souffrance, et la sanction l'est beaucoup plus que la performance; mais de façon générale on constate que pour ces deux phases les difficultés diminuent de moitié, de la 4e à la 6e année.

Comme il reste dans l'immédiat difficile de prétendre que le "sujet imposé" permet de différencier hors de tout doute les élèves des deux milieux, on doit se contenter d'enregistrer une tendance - les élèves de St-Raphaël seraient supérieurs au niveau des deux premières phases mais ils perdraient du terrain ensuite - et de différer toute conclusion arrêtée.

Cela a été noté plus haut, le corpus du "sujet libre" (tableau 27) comportait 63 sujets pour l'école St-Michel et 71 pour l'école de St-Raphaël. L'attribution de valeurs aux pourcentages de cotes 1 et 2 obtenues par les deux groupes d'élèves, au total, conduit aux résultats suivants:

- manipulation : supériorité de 3,5 pour les élèves de St-M.;
- compétence : supériorité de 14,4 pour les élèves de St-M.;
- performance : supériorité de 13,0 pour les élèves de St-M.;
- sanction : supériorité de 19,9 pour les élèves de St-M.

Ces quatre indices vont tous dans la même direction. Comme ils signifient qu'en termes de cotes "1" il y a une différence de 2,3 élèves à la manipulation, de 9 élèves à la compétence et à la performance et de 11 à la sanction, force est ici de commencer à penser qu'il est une différence assez marquée entre les élèves des deux milieux pour le "texte libre", et que cette différence augmente de la manipulation à la sanction.

TABLEAU 27

SUJET LIBRE: PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN1)/MILIEU

PHASE \ MILIEU		St-Michel				St-Raphaël				Total (134)
		4e (21)	5e (20)	6e (22)	total(63)	4e (23)	5e (24)	6e (24)	total(71)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
MANIPULATION	1-oui	85,7 (18)	90,0 (18)	86,4 (19)	87,3 (55)	78,3 (18)	79,2 (19)	75,0 (18)	77,5 (55)	82,1 (110)
	2-insuffisante	4,8 (1)	—	—	1,6 (1)	13,3 (3)	16,7 (4)	12,5 (3)	14,1 (10)	8,2 (11)
COMPÉTENCE	1-oui	85,7 (18)	90,0 (18)	77,3 (17)	84,1 (53)	78,3 (18)	54,2 (13)	83,3 (20)	71,8 (51)	77,6 (104)
	2-insuffisante	4,8 (1)	5,0 (1)	9,1 (2)	6,3 (4)	—	12,5 (3)	—	4,2 (3)	5,2 (7)
PERFORMANCE	1-oui	85,7 (18)	90,0 (18)	90,9 (20)	88,9 (56)	78,3 (18)	62,5 (15)	87,5 (21)	76,1 (54)	82,1 (110)
	2-insuffisante	4,8 (1)	—	4,5 (1)	3,2 (2)	—	4,2 (1)	4,2 (1)	2,8 (2)	3,0 (4)
SANCTION	1-oui	61,9 (13)	65,0 (13)	77,3 (17)	68,2 (43)	52,2 (12)	29,2 (7)	58,3 (14)	46,5 (33)	56,7 (76)
	2-insuffisante	—	5,0 (1)	9,1 (2)	4,8 (3)	8,7 (2)	8,3 (2)	8,3 (2)	8,4 (6)	6,7 (9)

Quand on essaie de savoir si ces différences se manifestaient déjà à chacun des niveaux, on obtient les données suivantes, pour les 4e, 5e et 6e successivement:

	4e	5e	6e
- manipulation	: 3,3 -> St-M.	2,2 -> St-M.	5,1 -> St-M.;
- compétence	: 9,4 -> St-M.	32,0 -> St-M.	1,5 -> St-R.;
- performance	: 9,4 -> St-M.	25,4 -> St-M.	3,2 -> St-M.;
- sanction	: 5,3 -> St-M.	34,1 -> St-M.	18,6 -> St-M.

L'écart se creuse considérablement au niveau des 5e années ... (même qu'à jouer l'hypothèse de la variable "sexe" - supériorité des filles - on devrait convenir de ce que les élèves de 4e année de St-Raphaël se seraient subitement masculinisés...). Ici, à tous les niveaux, les élèves de St-Michel sont supérieurs, même si en 6e année, ils ne le sont vraiment que pour la sanction, et même si la différence "totale" pour la manipulation continue d'être assez peu marquée.

D'un niveau à l'autre, la comparaison des résultats ne marque pas tellement d'évolution en ce qui a trait aux deux premières phases, si ce n'est que la 5e année de St-Raphaël est particulièrement faible au niveau de la compétence. Il ne faut sans doute pas se surprendre de ce phénomène: le seuil relatif (9/10) de perfection est atteint peut-être dès la 4e année pour la manipulation,

et dans le cas des élèves de St-Michel, aussi pour la compétence mais on a un peu l'impression que pour la compétence, la perfection des élèves de St-Raphaël est encore plus "relative" (8/10). En ce qui a trait à la performance et à la sanction, l'évolution se fait de façon un peu différente et la " saturation" semble venir plus tôt: on constate en effet qu'il est somme toute peu de progrès de la 4e a la 6e au niveau de la performance et qu'encore ici la 5e année de St-Raphaël tire de l'arrière; au niveau de la sanction, par contre, il est une évolution très manifeste mais pour les seuls élèves de St-Michel, dont le taux de réussite passe de 61,9% à 86,4%, alors que ceux de St-Raphaël, semblent à peine "bouger" , à l'exception des élèves de 5e année qui sont vraiment très en dessous des attentes qu'on pourrait avoir. On constate en somme que pour l'ensemble des élèves (à la fin du second cycle du primaire) restent certains problèmes au niveau de la compétence et des problèmes plus nombreux au niveau de la sanction.

Si on essaie maintenant de résumer les données tirées de la comparaison des élèves des deux milieux pour chacun des deux textes, on se retrouve devant le tableau suivant:

- dans le cas du sujet imposé, les élèves de St-Raphaël ont paru, mais de façon peu significative, supérieurs aux élèves de St-Michel, ce pour les manipulation, compétence et performance; par contre, dans

le cas du sujet libre, les élèves de St-Michel ont dominé: de façon peu significative pour la manipulation, de façon assez significative pour la compétence et la performance et de façon très significative pour la sanction; on voit en somme que globalement les élèves de St-Michel ont été plus habiles au niveau de la sanction, où il fallait faire preuve d'autonomie sur le plan de l'expression écrite, c'est-à-dire où il fallait lier des mots à des mots;

- si on regarde, dans un deuxième mouvement, l'évolution des différences entre les 4e, 5e et 6e années des deux groupes, on constate que pour le sujet imposé la petite supériorité des élèves de St-Raphaël s'explique par la supériorité marquée au niveau de la 4e année (pour la manipulation, la compétence et la performance), supériorité qui est passablement inversée en 6e année, et en 5e année au niveau de la performance et de la sanction; pour le sujet libre, par contre, les trois groupes d'âge de St-Michel marquent des points mais la palme leur revient globalement à cause de l'écart - surprenant - entre les deux groupes de 5e année; ce qui revient en somme à dire que, toutes proportions gardées, on peut presque avancer que les élèves de 5e année et de 6e année de St-Michel évitent la "catastrophe" à leur école pour le sujet imposé et que les mêmes élèves de 5e année font la différence pour le sujet libre; plus avant, on essayera de savoir si les différences constatées au niveau des 4 phases prises séparément s'avèrent significatives statistiquement, pour l'ensemble de la composante narrative;

- dans l'immédiat on a cru pouvoir tirer de l'étalement des données en fonction des groupes d'âge certains faits qui regroupés sont assez intéressants en ce qu'ils semblent indiquer une tendance générale (au delà des particularités liées à chacun des sujets proposés); on a constaté qu'au niveau de la manipulation et de la compétence il y avait évolution vers la perfection pour le sujet imposé et une relative stabilisation, dès la quatrième année, pour le sujet libre; il faut ajouter à ce fait que la perfection était déjà acquise dès la 4e année pour le groupe de St-Raphaël alors que la stabilité constatée pour l'autre sujet s'avère avoir un point de départ supérieur pour la compétence du côté de St-Michel; les deux premières phases prises ensemble amèneraient en somme à penser que les élèves de St-Raphaël manifestaient moins d'autonomie mais plus de sens de la reproduction, à l'écrit; quand on en vient aux deux dernières phases, là le tableau se complique encore un peu plus et cela tient sans doute à ce que le "sujet imposé" obligeait à ce niveau à une lecture moins "passive" de la bande dessinée; alors en effet on constate que les performances sont plus faibles dans le sujet imposé mais que l'écart (de la 4e à la 6e) reste à peu près semblable d'un texte à l'autre puisque globalement, dans chacun des cas, les difficultés diminuent à peu près de la moitié; tout cela imagerait en somme le profil différenciel des élèves des deux écoles, à savoir que les élèves de St-Raphaël s'avèrent moins habiles, parce que moins familiers avec l'écriture de narrations.

2. Le programme narratif principal - un ensemble constitué de 4 éléments

On a vu précédemment qu'il pouvait être utile de considérer les quatre phases du programme narratif comme constituant un tout: cela a permis, entre autres, de constater qu'à cause de la fréquente attribution de la cote " insuffisante", il était un plus grand étalement des combinaisons utilisées pour le sujet imposé. Pourtant il ne faut pas l'oublier, les cotes attribuées pour le sujet imposé n'ont pas tout à fait le même sens que celles attribuées pour le sujet libre: là elles indiquent la fidélité à la bande dessinée suggérée, ici elles témoignent plus directement de l'autonomie des jeunes scripteurs. Il ne faudra donc pas se surprendre, ici plus que précédemment, des différences éventuelles entre les comparaisons des deux écoles pour les deux textes étudiés: à la lumière de ce qui précède, il serait normal de découvrir qu'il n'est pas de différences significatives entre les groupes pour le sujet imposé, puisque les différences existantes s'annulent presque à toute fin pratique du fait que pour les deux premières phases, les élèves de St-Raphaël sont mieux cotés alors qu'ils le sont moins bien pour les deux dernières.

On a donc procédé, pour chacun des deux textes, en attribuant la valeur "2" pour chacune des cotes "1" apparaissant dans les combinaisons utilisées et la valeur "1" pour chacune des cotes "2" - le

maximum possible est donc 8 (pour la combinaison 1 - 1 - 1 - 1) et le minimum 0 (pour la combinaison 0 - 0 - 0 - 0). Cette première quantification ayant été faite, il a été possible de regrouper les résultats en fonction du milieu et de procéder à un test " T" à partir de la " formule" suivante[3]:

$$\text{" T"} = \frac{\text{moyenne du groupe 1 - moyenne du groupe 2}}{\sqrt{\frac{\text{V. du gr. 1 + V. du gr. 2}}{\text{(N. du gr. 1 + N. du gr. 2)- 2}} + \frac{\text{V. du gr. 1 + V. du gr. 2}}{\text{(N. du gr. 1 + N. du gr. 2)- 2}}}}$$

$$\text{N. du gr. 1} \qquad \text{N. du gr. 2}$$

Comme les élèves de St-Michel et ceux de St-Raphaël étaient respectivement au nombre de 68 et 68, pour le sujet imposé et de 63 et 71 pour le sujet libre, on a eu besoin des chiffres suivants:

Moyennes (sujet imposé): St-Michel : 5,06
St-Raphaël : 5,15

Moyennes (sujet libre) : St-Michel : 6,73
St-Raphaël : 5,59

Variances (sujet imposé): St-Michel : 2,74
St-Raphaël : 2,69

Variances (sujet libre) : St-Michel : 3,01
St-Raphaël : 4,88

3 V = variance
N = nombre d'élèves
gr. 1 = élèves de St-Michel
gr. 2 = élèves de St-Raphaël

$$\text{"T" (sujet imposé)} = \frac{5,06 - 5,15}{\sqrt{\frac{183,77 + 180,55}{136 - 2} + \frac{183,77 + 180,55}{136 - 2}}} = 0,32$$

Cet indice n'est pas significatif statistiquement.

$$\text{"T" (sujet libre)} = \frac{6,73 - 5,59}{\sqrt{\frac{186,92 + 341,52}{134 - 2,} + \frac{186,92 + 341,52}{134 - 2}}} = 3,29$$

Cet indice est significatif à $p<.005$.

Est ainsi confirmée l'impression qui se dégageait plus haut: il existe une différence statistiquement significative très marquée entre les élèves des deux écoles pour le texte libre.

3. La structure sémantique

Il serait problématique de ne pas trouver au niveau de la structure sémantique de correspondances aux différences vues au niveau de la "composante narrative" : étant donnée la faiblesse marquée des élèves de St-Raphaël en ce qui a trait à la sanction, on peut s'attendre à ce que le retournement des contenus révèle une faiblesse

équivalente chez les mêmes élèves; étant donnée, par ailleurs, que les élèves de St-Michel se sont montrés moins "fidèles" lors du "sujet imposé", on pourrait s'attendre à ce qu'ils se révèlent ici un peu moins habiles en ce qui a trait au déplacement isotopique, puisque l'ambiguïté, dans la bande dessinée, est inhérente à la prise en charge "intégrale" de la parole de Mutt. Les tableaux 28 (pour le sujet imposé) et 29 (pour le sujet libre) serviront ici de base de discussion.

Si on reprend (à partir du total pour chaque école) pour les deux indices de structure sémantique retenus le processus d'attribution de valeurs pratiqué précédemment (1 pour la cote "1" et .5 pour la cote "2") on obtient les résultats suivants:

Sujet imposé :

- déplacement isotopique: supériorité de 3,6 pour les élèves de St-Raphaël;
- contenu inversé/contenu posé: supériorité de 5,3 pour les élèves de St-Michel.

Sujet libre:

- déplacement isotopique: supériorité de 3,7 pour les élèves de St-Michel;
- contenu inversé/contenu imposé: supériorité de 21,9 pour les élèves de St-Michel.

TABLEAU 28

SUJET IMPOSÉ: DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/MILIEU

ÉLÉMENTS	MILIEU	St-Michel				St-Raphaël				Total (136)
		4e année (22)	5e année (22)	6e année (24)	total (68)	4e année (20)	5e année (24)	6e année (24)	total (68)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE	1-oui	9,1 (2)	22,7 (5)	29,2 (7)	20,6 (4)	20,0 (4)	33,3 (8)	33,3 (8)	29,4 (20)	25,0 (34)
	2-partiellement	22,7 (5)	36,4 (8)	45,8 (11)	35,3 (24)	25,0 (5)	4,2 (1)	45,8 (11)	25,0 (17)	30,1 (41)
CONTENU INVERSÉ/ CONTENU POSÉ	1-oui	—	13,6 (3)	20,8 (5)	11,8 (8)	10,0 (2)	4,2 (1)	8,3 (2)	7,3 (5)	9,6 (13)
	2-partiellement	27,3 (6)	50,0 (11)	29,2 (7)	35,3 (24)	20,0 (4)	37,5 (9)	41,7 (10)	33,8 (23)	34,6 (47)

TABLEAU 29

SUJET LIBRE: DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/MILIEU

ÉLÉMENTS	MILIEU	St-Michel				St-Raphaël				Total (135)
		4e année (21)	5e année (20)	6e année (23)	total (64)	4e année (23)	5e année (24)	6e année (24)	total (71)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE	1-oui	42,9 (9)	35,0 (7)	30,4 (7)	35,9 (23)	26,1 (6)	29,2 (7)	33,3 (8)	29,6 (21)	32,6 (44)
	2-partiellement	4,8 (1)	10,0 (2)	—	4,7 (3)	8,7 (2)	8,3 (2)	12,5 (3)	9,9 (7)	7,4 (10)
CONTENU INVERSÉ/ CONTENU POSÉ	1-oui	47,6 (10)	70,0 (14)	56,5 (13)	57,8 (37)	52,2 (12)	16,7 (4)	33,3 (8)	33,8 (24)	45,2 (61)
	2-partiellement	14,3 (3)	10,0 (2)	17,4 (4)	14,1 (9)	13,0 (3)	16,7 (4)	25,0 (6)	18,3 (13)	16,3 (22)

On aboutit en somme à des résultats qui collent tout à fait à ce qui avait été constaté plus haut au sujet de la " composante narrative": les meilleurs résultats sont partagés au niveau du sujet imposé et ils favorisent les élèves de St-Michel pour le sujet libre; les écarts partiels s'annulent là mais ils deviennent plus significatifs ici; se trouve ainsi confirmée une autre fois que la supériorité des élèves de St-Michel s'exerce par le biais des phases terminales de la composante narrative et qu'elle peut être décrite en termes d'habileté à lier des mots à d'autres mots.

Une conclusion générale peut être dégagée: au terme de cette étude de la variable " milieu" , force est de constater que les différences constatées entre les élèves des deux écoles ne relèvent pas du hasard. Ces différences ne doivent pas être lues hors contexte: elles ne sont pas des indices de différences naturelles mais bien plutôt des indices de ce que les élèves des deux écoles ne performent pas également quand ils ont à écrire des histoires. Jointe à la différence aussi remarquée au niveau de la structure sémantique, la différence statistiquement significative entre les textes libres en ce qui a trait à la composante narrative conduit tout droit au diagnostic " scolaire" suivant: les élèves de St-Raphaël sont moins familiers avec l'écrit. La supériorité des élèves de St-Michel apparaît en effet toujours dans les dernières phases de la composante narrative et signifie

qu'au delà du " contenu" se pose la question du " médium" , la question de l'autonomie face à l'écriture. Sans doute que de la même façon qu'à l'oral la réponse à une question, quand elle est centrée sur l'échange verbal même, tient compte de la question en tant que stimulus, sans doute dis-je, qu'à l'écrit les élèves savent raconter quand ils finissent leur prise de parole en assumant cette parole en tant qu'acte langagier.

De là à soutenir que l'acquisition de l'écriture passe par l'intériorisation de l'intéraction verbale, il n'y a qu'un pas: celui de comprendre que l'écriture est née du besoin de documentation et qu'en toute logique, à un niveau premier, elle n'a de sens que liée à ce besoin, que tous les milieux ne vivent pas de la même façon.

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

II ÉTUDE DES DONNÉES

6. La variable "sexe"

par

Max Roy

Mai 1983

La variable " sexe"

Si la variable " milieu" est, du point de vue sociologique, éminemment déterminante sur le comportement linguistique des individus, la question du sexe mérite également d'être étudiée car elle soulève la possibilité de conditionnements tout aussi forts. Les générations précédentes ont peut être été davantage marquées par les conditionnements reliés au sexe que l'actuelle génération d'élèves. Notre société possède encore ses lieux communs d'interdits et d'habitudes de comportement et la vigueur avec laquelle le discours féministe - pris comme réaction manifeste en même temps qu'agent de transformation - dénonce les stimuli culturels suffit à prouver la réalité du sexisme. Les attitudes langagières ne sont jamais que des résultats d'un ensemble de conditionnements. La complexité syntaxique et l'hypercorrection verbale, par exemple, n'ont rien d'inné. Les capacités linguistiques sont théoriquement les mêmes pour tout le monde. Or, si le milieu social et le contexte culturel influencent la phase de l'apprentissage, ils déterminent gravement les performances des élèves au plan de l'expression. Les obligations et interdictions éventuelles proposées aux élèves peuvent être fonction de leur sexe. Leur comportement peut donc être

lié aux habitudes acquises et, en amont, aux préjugés sexistes de l'heure - il est bien certain que les préjugés changent selon les époques, mais il est bien difficile de prétendre qu'ils sont tout à fait disparus ou qu'ils ne sont pas remplacés par d'autres peut-être plus subtils.

Cela étant, on peut poser comme hypothèse que les attitudes des élèves reflètent des déterminations idéologiques et, plus précisément, des conditionnements sexistes. Les prédispositions que l'on prête à l'un des deux sexes s'intègrent à une hiérarchie des valeurs. Voilà que jouent les présupposés et certitudes partagés par l'opinion populaire. Une idéologie de contestation n'opérerait pas, à ce titre, d'une autre façon que l'idéologie dominante. Elle déplacerait les valeurs, elle établirait un autre ordre sans nécessairement créer de nouvelles valeurs. À ce niveau du présupposé, le conditionnement apparaît nettement négatif, ce qu'il n'est pas nécessairement si on l'examine d'un autre point de vue. En effet, la pression exercée sur des élèves-filles pour régler la qualité de leur expression est une restriction de comportement certes, mais elle n'empêche pas une connaissance linguistique vaste s'étendant - au mieux - du style familier au style châtié. L'application et la correction du langage ne sont pas des comportements négatifs ou des acquis déplorables. Ce sont les motifs au nom desquels on promulgue ces attitudes qui sont discutables et les préjugés qu'ils sous-tendent qui sont condamnables. Quoi qu'il en soit, toute

activité est susceptible d'être orientée par des positions idéologiques. Le récit de l'élève n'est pas à l'abri des influences culturelles. On peut interroger notre corpus selon la distinction du sexe de l'auteur à deux conditions: la première veut qu'aucune valeur a priori ne soit attribuée à l'identité sexuelle - sans quoi notre analyse découlerait elle-même d'un préjugé sexiste - la seconde limite la signification de nos paramètres au cadre linguistique et sémiotique - les catégories analytiques issues d'une conception positiviste restent en soi dépourvues de teneur idéologique.

1. Programme narratif

Nous examinerons donc les résultats d'analyse en fonction du sexe de l'élève. Les données recueillies à propos de la composante narrative attribuent aux textes des filles une réussite légèrement supérieure (voir les tableaux 30 et 31). Leurs compositions représentent mieux, dans l'ensemble, les quatre phases du programme narratif. Elles obtiennent généralement une meilleure cote à chacune des phases. Les écarts les plus significatifs s'appliquent, pour le sujet imposé, à la meilleure cote de la compétence (65,7% contre 53,6%) et de la performance (56,7% contre 34,8%) et, pour le sujet libre, à la meilleure cote de la compétence (82,3% contre 72,7%). En ne considérant que la présence de la phase, sans égard à sa qualité, les différences de pourcentage les plus grandes concernent, par ordre

TABLEAU 30

SUJET IMPOSÉ: PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN1)/SEXE

PHASE	SEXE	garçons			filles			Total (136)
		St-Michel (34)	St-Raphaël (35)	total (69)	St-Michel (34)	St-Raphaël (33)	total (67)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
MANIPULATION	1 - oui	73,5 (25)	71,4 (25)	72,5 (50)	67,6 (23)	78,8 (26)	73,1 (49)	72,8 (99)
	2 - insuffisant	17,6 (6)	25,7 (9)	21,7 (15)	26,5 (9)	18,2 (6)	22,4 (15)	22,1 (30)
COMPÉTENCE	1 - oui	58,8 (20)	48,6 (17)	53,6 (37)	55,9 (19)	75,8 (25)	65,7 (44)	59,6 (81)
	2 - insuffisant	29,4 (10)	37,1 (13)	33,3 (23)	38,2 (13)	24,2 (8)	31,3 (21)	32,3 (44)
PERFORMANCE	1 - oui	35,3 (12)	34,3 (12)	34,8 (24)	55,9 (19)	57,6 (19)	56,7 (38)	45,6 (62)
	2 - insuffisant	47,1 (16)	40,0 (14)	43,5 (30)	29,4 (10)	27,3 (9)	28,4 (19)	36,0 (49)
SANCTION	1 - oui	11,8 (4)	17,1 (6)	14,5 (10)	17,6 (6)	9,1 (3)	13,4 (9)	14,0 (19)
	2 - insuffisant	32,4 (11)	25,7 (9)	29,0 (20)	38,2 (13)	48,5 (16)	43,3 (29)	36,0 (49)

TABLEAU 31

SUJET LIBRE: PROGRAMME NARRATIF PRINCIPAL (PN1)/SEXE

PHASE \ SEXE		garçons			filles			Total (134)
		St-Michel (30)	St-Raphaël (36)	total (66)	St-Michel (33)	St-Raphaël (35)	total (68)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
MANIPULATION	1 - oui	86,7 (26)	80,6 (29)	83,3 (55)	87,9 (29)	74,3 (26)	80,9 (55)	82,1 (110)
	2 - insuffisant	3,3 (1)	11,1 (4)	7,6 (5)	—	17,1 (6)	8,8 (6)	8,2 (11)
COMPÉTENCE	1 - oui	80,0 (24)	66,7 (24)	72,7 (48)	87,9 (29)	77,1 (27)	82,3 (56)	77,6 (104)
	2 - insuffisant	10,0 (3)	5,6 (2)	7,6 (5)	3,0 (1)	2,9 (1)	2,9 (2)	5,2 (7)
PERFORMANCE	1 - oui	86,7 (26)	75,0 (27)	80,3 (53)	90,9 (30)	77,1 (27)	83,8 (57)	82,1 (110)
	2 - insuffisant	3,3 (1)	2,8 (1)	3,0 (2)	3,0 (1)	2,9 (1)	2,9 (2)	3,0 (4)
SANCTION	1 - oui	60,0 (18)	50,0 (18)	54,5 (36)	75,8 (25)	42,9 (15)	58,8 (40)	56,7 (76)
	2 - insuffisant	10,0 (3)	—	4,5 (3)	—	17,1 (6)	8,8 (6)	6,7 (9)

d'importance, la performance (85,1% contre 78,3%) et la compétence (97,0% contre 86,9%) pour le sujet imposé, et la compétence (85,2% contre 80,3%) pour le sujet libre. En somme, la dimension pragmatique du PN paraît être le lieu possible d'une distinction au plan de la production du récit. Le plus grand écart entre les textes des filles et des garçons se situe au niveau de la performance dans le sujet imposé. Les filles rendent mieux cette phase du programme, laquelle suppose ici un traitement linguistique original. En effet, la performance doit d'autant plus être prise en charge par l'énonciateur (et traduite en mots) que la case correspondante dans la bande dessinée est " sans paroles" . À ce chapitre, les élèves-filles s'en tirent mieux.*

Les filles semblent réussir mieux leurs récits que les garçons. On se gardera d'en tirer une conclusion générale, car les textes composés par les filles ne sont pas tous excellents, d'une part et, d'autre part, leur supériorité sur les textes des garçons n'est

* L'application d'un test " T" nous permet d'obtenir des indices statistiques au sujet du programme narratif. (Cette méthode a été utilisée lors de l'analyse des données qui concernent la variable " milieu" et est décrite dans la section s'y rapportant). Les quatre phases du PN ont fait l'objet de ce test. Pour le sujet imposé, l'écart entre la réalisation des filles et celle des garçons est nettement significatif à l'avantage des filles. L'indice statistique est de 2,34 et nous obtenons une différence significative à $p<0,05$. Pour le sujet libre, cependant, l'écart calculé est trop faible pour être statistiquement significatif (indice de 0,84).

pas considérable - quelques points, parfois, les séparent - ni constante - exceptionnellement, les textes des garçons l'emportent par un très faible pourcentage sur ceux des filles en ce qui regarde la manipulation du sujet libre. Cette réserve étant faite, la proposition voulant que les filles réussissent mieux que les garçons dans l'ensemble devient une hypothèse à vérifier auprès de tous les paramètres d'analyse. Voyons ce qu'il en est des autres résultats obtenus.

2. Stratégie narrative et succession chronologique

La stratégie narrative semble légèrement de meilleure qualité dans les textes écrits par les filles. Il en va de même de la succession chronologique des événements. Mais, dans les deux cas, l'écart est peu significatif.

3. Composante discursive: l'énoncé

Au plan de l'énoncé, quatre facteurs ont été considérés. Le premier a une valeur négative: c'est la confusion relevée dans l'identité des personnages des récits. Cet élément apparaît plus souvent dans les textes des filles que dans ceux des garçons (22 contre 16 occurrences pour le sujet imposé; 7 contre 6 occurrences pour le

sujet libre), ce qui exprime une difficulté et un rapport d'inégalité. Mais le nombre de textes concernés est tellement restreint que ces résultats ne sont pas vraiment significatifs. C'est, du reste, sous ce seul paramètre que les textes des garçons semblent un peu meilleurs que ceux des filles. Les liens stylistiques se distribuent bien autrement. Les filles dominent à 27 contre 23 (pour le sujet imposé) et à 40 contre 31 (pour le sujet libre). Du côté des liens logiques, le nombre de cas concernés est plus grand. Les filles l'emportent dans 55 cas contre 47 (pour le sujet imposé) et dans 63 cas contre 59 (pour le sujet libre). Au chapitre de l'indice, enfin, qui est très faiblement représenté dans tout le corpus, on peut tout de même noter une différence en faveur des élèves - filles (13 cas contre 10 pour le sujet libre). Comme les paramètres d'analyse de l'énoncé renvoient à la cohérence du discours, il appert que les textes des filles traduisent au total, une rédaction de qualité meilleure. On ne peut affirmer que les filles ont un souci plus grand de cohérence linguistique que les garçons, mais leurs compositions sont, aux plans stylistique et logique, légèrement supérieures.

4. Composante discursive: l'énonciation

Les marques de l'énonciation sont plus difficilement interprétables en ces termes. Pour le sujet imposé, les manifestations du

destinateur et du destinataire intradiégétiques sont plus nombreuses dans les textes des filles (62 occurrences contre 58 et 63 contre 57), ce qui est un élément positif compte tenu de ce que notre étude a montré (voir la partie sur l'énonciation) l'importance d'un discours rapporté dans le traitement du sujet imposé. Effectivement, les récits des filles comprennent majoritairement un discours rapporté surpassant les autres à 64 contre 58. Les formes temporelles utilisées semblent échapper à une évaluation qualitative. On notera tout de même, dans les textes des filles toujours, une congruence plus grande de la temporalité verbale avec l'usage théorique. En effet, dans la partie non dialoguée, il s'y trouve une plus forte proportion de formes du monde raconté (17 contre 12). De même, dans la partie dialoguée, les formes du monde commenté - appropriées dans ce cas - sont plus nombreuses, seules, que dans les textes des garçons (56 contre 45). Enfin, l'emploi des deux attitudes de locution semble moins bien maîtrisé par les garçons, précisément dans la partie non dialoguée du récit - sous ce rapport, les filles obtiennent 15 points négatifs contre 19 pour les garçons.

Voyons maintenant ce qu'il en est du sujet libre. Les manifestations du procès de communication extradiégétique demeurent très faibles, et les fréquences sont peu significatives (destinateur extradiétégique: 9 textes de filles et 9 textes de garçons; destinataire extradiégétique: 4 textes de filles contre 1 texte de garçon).

La communication interne, par contre, mieux représentée, offre un écart important. Les destinateur et destinataire intradiégétiques sont plus nombreux dans les compositions de filles que dans celles des garçons (34 contre 24 et 37 contre 27 occurrences). Le phénomène n'a pas la valeur positive qu'il avait dans le sujet imposé, mais il signale, au moins, une variété de moyens plus marquée. De même, le discours rapporté est plus fréquent chez les filles (43 contre 31). Au chapitre de la temporalité verbale, une seule différence mérite d'être notée: dans la partie non dialoguée, l'emploi des deux attitudes de locution est non maîtrisé dans un plus grand nombre de textes de filles (30 contre 20), ce qui est évidemment un point négatif et qui va à l'encontre de ce qui avait été relevé plus haut à propos du sujet imposé. Ce résultat vient nuancer la proposition sous-entendue de la qualité de l'expression chez les filles sans pour autant contredire l'hypothèse générale. Les données sur l'énonciation suggèrent plutôt que les filles utilisent davantage certaines ressources, certaines formes du code linguistique/littéraire, ce qui peut contribuer - sans suffire nécessairement - à la qualité de leurs compositions narratives.

5. Structure sémantique

Sous cette rubrique, deux paramètres d'analyse valent d'être examinés, étant donné le nombre de textes concernés. Ce sont le

déplacement isotopique et la procédure d'inversion de contenu. (Nous retrouvons les résultats obtenus pour ces données dans les tableaux 32 et 33). Les textes des filles l'emportent à nouveau sur ceux des garçons. Ils obtiennent toujours les meilleures cotes, le plus grand écart étant dans l'inversion de contenu du sujet libre présent à 52,8% dans les rédactions des filles et à 37,9% dans celles des garçons. La présence des deux aspects de la structure sémantique profonde est toujours plus occurrente à l'avantage des élèves-filles. Pour le sujet imposé, le déplacement isotopique se manifeste dans 61,2% des textes de filles et dans 49,2% des textes de garçons. Pour le sujet libre, la différence est très faible: 41,1% contre 39,4%. L'inversion de contenu domine, chez les filles toujours, dans une proportion de 46,2% contre 42,0% pour le sujet imposé, et de 64,6% contre 59,1% pour le sujet libre. Ces pourcentages ne sont pas suffisants pour affirmer que les élèves-filles ont une conscience plus grande du processus de signification. On peut dire cependant que leurs réalisations discursives montrent une habileté à utiliser des éléments significatifs fondamentaux. Ce niveau sémiotique met en cause la question de la cohérence ainsi que de la complexité du texte. Le déplacement d'isotopie et le retournement de la situation sont manifestés dans la bande dessinée et doivent être reproduits. Le procès de signification des textes sur le sujet imposé possède un caractère de contrainte. Il en va tout autrement du sujet libre, bien sûr, quoique le processus d'inversion de contenu reste, pour ainsi

TABLEAU 32

SUJET IMPOSÉ: DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/SEXE

ÉLÉMENTS	MILIEU	garçons			filles			Total (136)
		St-Michel (34)	St-Raphaël (35)	total (69)	St-Michel (34)	St-Raphaël (33)	total (67)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE	1 - oui	14,7 (5)	28,6 (10)	21,7 (15)	26,5 (9)	30,3 (10)	28,4 (19)	25,0 (34)
	2 - partiellement	35,3 (12)	20,0 (7)	27,5 (19)	35,3 (12)	30,3 (10)	32,8 (22)	30,1 (41)
CONTENU INVERSÉ/ CONTENU POSÉ	1 - oui	8,8 (3)	5,7 (2)	7,2 (5)	14,7 (5)	9,1 (3)	11,9 (8)	9,6 (13)
	2 - partiellement	32,4 (11)	37,1 (13)	34,8 (24)	38,2 (13)	30,3 (10)	34,3 (23)	34,6 (47)

TABLEAU 33

SUJET LIBRE: DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE ET RETOURNEMENT DES CONTENUS/SEXE

ÉLÉMENTS DE LA STRUCTURE SÉMANTIQUE / SEXE		garçons			filles			Total (135)
		St-Michel (31)	St-Raphaël (36)	Total (67)	St-Michel (33)	St-Raphaël (35)	Total (68)	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
DÉPLACEMENT ISOTOPIQUE	1 - oui	41,9 (13)	22,2 (8)	31,3 (21)	30,3 (10)	37,1 (13)	33,8 (23)	32,6 (44)
	2 - partiellement	3,2 (1)	11,1 (4)	7,5 (5)	6,1 (2)	8,6 (3)	7,3 (5)	7,4 (10)
CONTENU INVERSÉ/ CONTENU POSÉ	1 - oui	45,2 (14)	30,6 (11)	37,3 (25)	69,7 (23)	37,1 (13)	52,9 (36)	45,2 (61)
	2 - partiellement	19,4 (6)	22,2 (8)	20,9 (14)	9,1 (3)	14,3 (5)	11,8 (8)	16,3 (22)

dire une constante narrative. Mais, comme on l'a déjà remarqué dans l'étude des données, ces catégories ne sont pas majoritairement manifestées et les meilleures cotes sont rares. C'est surtout le cas du sujet imposé où le contenu inversé est faiblement représenté. Ce résultat correspond à la faiblesse de la sanction. Il existe évidemment un rapport entre la structure sémantique et la composante narrative. Les résultats sont d'ailleurs congruents dans l'ensemble. On s'étonnera peut-être de ce que le déplacement isotopique (cotes 1 et 2) soit en proportion inférieure par rapport à la compétence du sujet imposé. Il devrait y avoir plus de correspondance entre ces occurrences. Les pourcentages semblent ici contradictoires. Par contre, la supériorité des textes des filles reste générale, même si les proportions diffèrent.

6. Classement signalétique du sujet imposé

Au plan du malentendu dans l'histoire du sujet imposé, les chiffres sont en parfaite conformité. Le tableau 34 nous montre les résultats obtenus pour le classement signalétique des textes du sujet imposé. 19 textes de filles présentent un déplacement isotopique, ce qui permet de rendre explicitement le malentendu. De façon générale, les filles ont mieux raconté la bande dessinée. 27,1% d'entre elles rendent explicitement le malentendu (contre 14,5% de garçons)

TABLEAU 34

SUJET IMPOSÉ: CLASSEMENT SIGNALÉTIQUE DES TEXTES/SEXE

SEXE / CLASSEMENT		garçons			filles			Total
		St-Michel	St-Raphaël	total	St-Michel	St-Raphaël	total	
		% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
"rendu"	7	14,7 (5)	14,3 (5)	14,5 (10)	22,9 (8)	31,4 (11)	27,1 (19)	20,9 (29)
"rendu" moyennement	8	20,6 (7)	14,3 (5)	17,4 (12)	28,6 (10)	14,3 (5)	21,4 (15)	19,4 (27)
non "rendu"	9	52,9 (18)	62,9 (22)	58,0 (40)	40,0 (14)	40,0 (14)	40,0 (28)	48,9 (68)
reproduction intégrale du texte	10	11,8 (4)	8,6 (3)	10,1 (7)	5,7 (2)	8,6 (3)	7,1 (5)	8,6 (12)
- autre	11	—	—	—	—	5,7 (2)	2,9 (2)	1,4 (2)
- incompréhensible	12	—	—	—	2,9 (1)	—	1,4 (1)	0,7 (1)
TOTAL		100,0 (34)	100,0 (35)	100,0 (69)	100,0 (35)	100,0 (35)	100,0 (70)	100,0 (139)

et 21,4% le rendent de manière explicite (contre 17,4% de garçons). Les échecs sont de 40,0% chez les filles contre 58,0% chez les garçons. Les reproductions intégrales du texte correspondent à 7,1% des compositions des filles et à 10,1% de celles des garçons.

7. Conclusion

Les résultats examinés ici tendent à confirmer l'hypothèse avancée plus tôt à savoir que les textes faits par des filles sont habituellement meilleurs que ceux des garçons. Ils ne sont pas tous excellents, mais ils répondent mieux aux exigences de la logique narrative et de la cohérence textuelle (l'aspect stylistique n'ayant pas été considéré). Toute proportion gardée, les filles réussissent mieux que les garçons la composition de récits. On peut supposer qu'elles travaillent plus attentivement, plus minutieusement, avec plus grande application. On ne saurait dire, cependant, dans quelle mesure le milieu scolaire est responsable de cette attitude, ni quelle est la part réelle de ce qui pourrait bien être un conditionnement. Quoi qu'il en soit, les faits réflètent une différence de comportement entre les garçons et les filles et qui est loin d'être négative pour celles-ci.

EXPRESSION ÉCRITE AU SECOND CYCLE DU PRIMAIRE

III SYNTHÈSE

par

Fernand Roy

Les deux objectifs de la recherche seront ici considérés successivement: 1) identification des difficultés rencontrées par les élèves du second cycle du primaire quand ils ont à raconter par écrit;

2) analyse de la variable " milieu", c'est-à-dire comparaison des performances des élèves des deux écoles visitées - les deux municipalités plutôt rurales desservies par ces écoles ont été identifiées comme différentes " géographiquement et socioculturellement" eu égard à l'utilisation de l'écriture (on prendra aussi en compte la variable " sexe" ne serait-ce que pour s'assurer qu'elle n'interfère pas sur la variable " milieu").

Identification des difficultés

a) Au niveau de la composante narrative:

- peu importe le niveau de complexification apportée par les élèves au schéma narratif de base - manipulation → compétence → performance → sanction - il s'avère que la " sanction" est toujours la phase la plus faible...
- cette constatation se double de ce que, évidemment, on constate aussi des difficultés au niveau de la stratégie (elle est parvois à peu près inexistante)...
- par contre, les élèves ne rencontrent à peu près pas de difficultés à organiser la chronologie des " événements" qu'ils racontent...

D'OÙ: la principale difficulté rencontrée par les élèves à ce niveau tient à ce qu'ils ne distinguent pas clairement entre ce qu'ils ont à raconter (le contenu) et le fait même de raconter (les contraintes qui en résultent sur le plan de l'expression).

b) Au niveau de la composante discursive:

- le plan de l'énonciation:

- les marques traditionnelles de l'acte d'énonciation n'existent qu'au niveau d'une " communication rapportée", au niveau du contenu;

- par contre, les élèves utilisent beaucoup le discours rapporté à l'intérieur de leur récit;

- en pratique (globalement) on constate que le discours écrit des élèves conserve un important caractère oral: ainsi, quand il y a nécessité (ou tentative) de conjoindre les formes verbales usuelles à l'écrit, on constate de fréquentes difficultés - qui relèvent de la non-maîtrise - dans l'utilisation de ces formes (temps).

D'OÙ: comme on ne saurait présumer de ce que les élèves veulent (consciemment ou non) rendre l'histoire dynamique en

utilisant le registre du commentaire (présent, passé composé...) plutôt que le registre de la narration (passé simple...), il est difficile de savoir s'il est possible de lier cette difficulté avec celle qui a été identifiée au niveau de la composante narrative; on peut cependant retenir que les élèves ne maîtrisent pas toujours le système de la temporalité verbale qui, on le sait, n'a de sens qu'en fonction du présent d'énonciation.

• le plan de l'énoncé:

- des quatre facteurs de cohérence considérés (absence de confusion dans l'identité des personnages, liens logiques, présence de liens stylistiques et utilisation de l'indice - au niveau de la manipulation, généralement -), le plus souvent en souffrance est celui des " liens logiques";
- le cas échéant, la manifestation de liens logiques semble presque nécessairement à la remorque des " liens stylistiques".

D'OÙ: on a l'impression que l'expression conditionne la nature de l'organisation logique du contenu des récits; et on a, partant, le sentiment que ce " détour" fait problème aux élèves, du moins à l'écrit: serait-ce dû au fait que les élèves ne sont pas assez familiers avec le médium " écriture" ?

c) Au niveau de la structure sémantique:

- on constate que les élèves éprouvent plus de difficultés à raconter un changement de sens dans les mots qu'un changement de sens dans la situation de personnages.

D'OÙ: il ne faut sans doute pas s'étonner de ce que le contenu des histoires racontées par les élèves soit souvent plutôt superficiel, puisqu'au fond pour eux le sens n'est pas tellement lié au système langagier même.

Variable " sexe" et variable " milieu"

(On ne considérera ici que les résultats obtenus par le biais des éléments de la composante narrative)

- Le fait que le groupe des élèves de 4e année de St-Raphaël ait été constitué de deux fois plus de filles que de garçons et que par ailleurs le groupe des élèves de 5e année de St-Michel ait été aussi constitué de deux fois plus de filles que de garçons a permis de s'assurer de ce que l'on ne prenait pas une variable pour l'autre. Tout en constatant que de façon générale les filles ont mieux performé que les garçons, il a été possible de vérifier qu'il existait une différence

statistiquement significative entre les sexes uniquement pour le sujet " imposé" . Cette différence est apparue surtout au niveau des phases qui demandaient plus de minutie et de fidélité au " texte" de la " bande dessinée" (par exemple, l'expression de l'ambiguïté dans la demande de Mutt " Quand je branlerai la tête, tu taperas dessus avec le marteau").

D'OÙ: l'impression que la différence entre les performances des garçons et celles des filles tiendrait surtout à ce que les filles se montrent plus minutieuses et plus attentives aux détails que ne le font les garçons (resterait, pour expliquer, le phénomène à départager l'influence de la " nature" de celle de la " culture").

[- Avant d'y arriver cependant, il faudra peut-être avoir obtenu des résultats qui vont dans le même sens dans un autre milieu - urbain celui-là - car il est bien possible que la mentalité traditionnelle en milieu plutôt rural soit à l'origine de la différence, ici mise à jour, entre les sexes: cette mentalité, on le sait, veut que l'écriture soit l'affaire des femmes et que les garçons soient valorisés surtout par leurs performances sur les traces de leurs pères, dans les diverses activités qui scandent la vie des cultivateurs.]

- En ce qui a trait à la variable " milieu" , a été mise en lumière une différence statistiquement significative pour le sujet " libre" . Au niveau de la composante narrative, s'est cependant dessinée une tendance commune pour les deux textes, tendance qui trace le chemin vers une éventuelle explication. De la " manipulation" à la " sanction" , tant pour le sujet " libre" que pour le sujet " imposé" , les différences entre les groupes favorisent de plus en plus les élèves de St-Michel: dans le texte " libre" ces derniers partent déjà " gagnants" , alors que dans le texte " imposé" , ce sont les élèves de St-Raphaël qui au départ dominent. Cette constatation amène à penser que la différence entre les deux groupes est de " culture" : le fait que les élèves de St-Raphaël s'avèrent moins habiles à faire dépendre des mots de mots antérieurs marque assez qu'ils ne se situent pas volontiers dans un contexte d'écriture, qu'ils conservent à l'écrit leurs habitudes langagières orales, habitudes qui n'amènent pas beaucoup à faire signifier les mots hors contexte, à faire signifier les mots les uns par rapport aux autres.

D'OÙ: l'impression que la différence entre les milieux tient à ce que les élèves n'en sont pas au même niveau d'intériorisation du processus d'interaction verbale - ce fait serait malheureusement à l'origine des réticences

qu'on a souvent devant toute prise en compte des variables socioculturelles, réticences qui tiennent à ce qu'on a le sentiment qu'au fond on réfère au (mythique) quotient intellectuel des individus en cause. [Une telle attitude, il vaut de le souligner, en terminant, est comparable à celle que dénonçait Claude Lévi-Strauss quand il prétendait

> " Le totémisme est d'abord la projection hors de notre univers, et comme par un exorcisme, d'attitudes mentales incompatibles avec l'exigence d'une discontinuité entre l'homme et la nature, que la pensée chrétienne tenait pour essentielle."
> (C. Lévi-Strauss, Le totémisme aujourd'hui, Paris, P.U.F., 1974, p. 8)

Le rejet, hors de notre univers scolaire, des différences socioculturelles est le résultat de l'exigence d'une différence de nature entre les individus qui sont déclarés intelligents, par l'école, et les autres, différence que l'individualisme occidental tient pour essentielle, question bien sûr de justifier certains des préjugés élitistes attachés aux tâches intellectuelles.]

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec
Téléphone: (418) 657-2540